

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ



СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Випуск 3

Тези доповідей та повідомлень
наукової інтернет-конференції
студентів

14 грудня 2017 року

Вінниця – 2017

**УДК 80+[37.016:80](06)
С91**

Редакційна колегія:

к.ф.н., доц. Ямчинська Т.І.

к.ф.н., доц. Дробаха Л.В.

к.ф.н., доц. Мельник Т. М.

к.ф.н., доц. Таратуга С. Л.

к.ф.н., доц. Яцишин О.М.

к.ф.н., доц. Глазунова Т.В.

Технічний редактор: Матківська В.В.

*Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол
№3 від 20 грудня 2017)*

Адреса редакції:

Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського, вул.Острозького, 32, м.Вінниця, 21100

**Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики
викладання мови і літератури:** тези доповідей та повідомлень наукової
С91 інтернет-конференції студентів. – Випуск 3 [14 грудня 2017 р.] / Гол.ред.
Т.І. Ямчинська. – Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2017. – 360 с.

Збірка містить матеріали конференції «Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики викладання мови і літератури», представлені студентами філологічних спеціальностей. Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, літературознавства, методики викладання мови та літератури.

УДК 80+[37.016:80](06)

© Автори статей, 2017

© Факультет іноземних мов

Вінницького державного
педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського, 2017

Ірина Бажура
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Н.В. Вишивана

ЯВИЩЕ СЕМАНТИЧНОЇ ВІДМІННОСТІ СЛІВ У СИНОНІМІЧНИХ ДІЄСЛІВНИХ РЯДАХ

Незалежно від статусу синоніми утворюють певну мікросистему або синонімічний ряд. Синонімічні ряди можуть відрізнятись між собою за складом – від мінімальних, двоелементних, до багатоелементних рядів, які містять в собі інколи більше двадцяти слів. Двоелементні синонімічні ряди дають більше можливостей для розуміння та характеристики синонімічних зв'язків. Синонімічний ряд будується на основі спільного сегменту значення елементів, який виступає об'єднувальним компонентом даного ряду [1, с. 23].

Елементи синонімічного ряду можуть також відрізнятись між собою, оскільки синоніми одного ряду можуть набувати значень, які не належать до спільного сегменту і виступають їх диференційними семантичними ознаками. Елементи синонімічного ряду можуть також відрізнятись за своїм семним складом, за конотацією, частотою вживання [2, с. 67]. В цьому зв'язку можна навести такі приклади, як:

1. Синонімічний ряд дієслівної групи *auf die Rede eines anderen reagieren* – реагувати на чиєсь висловлювання, оскільки за конотацією можна відрізнити три типи синонімічних груп у ряді:

1. Нейтрально реагувати: *antworten, beantworten*.
2. Позитивно реагувати: *bejahen, zustimmen*.
3. Негативно реагувати: *verneinen, widersprechen* [3, с. 145].

2. Іншою ознакою для виявлення семантичних відмінностей є спеціалізація, тобто сфера вживання слова, коли воно має більш загальне або більш вузьке значення:

1. *ablegen* – *abnehmen* – *ausziehen* (різна сполучуваність: *ablegen* – тільки про верхній одяг);
2. *Laut* (у фонетиці) – *Ton, Klang* (у музиці) – *Schall* (у акустиці).

3. Наступною ознакою виступає відношення, тобто оцінка, якість сказаного:

1. *trinken* (пити) – *saufen* (п'янствувати);
2. *schreiben* – *schriftstellern* (писати, в сенсі створювати вірші).

4. Мотиваційний аспект є також важливим, оскільки завдяки йому стає зрозумілою причина поведінки або рушійні сили, які до неї підштовхнули, коли йдеться про причини дії або тип спонування до неї:

1. *ändern* – *verändern* (не залежить від суб'єкта);
2. *blinzeln* – *zwinkern* (переважно навмисно).

5. Результативність дії, тобто ступінь її завершеності, який вказує на етап розвитку дії:

1. *greifen* (ловити) – *ergreifen* (впіймати);

2. *leben* (жити) – *erleben* (пережити).

6. Постійність або властивості, ознаки предмету, дії, які вказують на те, чи відбувається дана дія час від часу, чи є сталою у часі:

1. *leben* (жити де-небудь) – *sich aufhalten* (тимчасово жити, зупинятися);

2. *verlieren* (втратити щось, але з надією на те, що річ знайдеться) – *sich (D) verscherzen* (втратити щось назавжди).

Отже, синонімічні відношення охоплюють більшість елементів лексичного рівня системи загальноживаної мови, що в свою чергу призводить до появи семантичних відмінностей у синонімічних рядах та їх сегментах.

Література

1. Касландія В.А. Синонімія в німецькій мові: Довідник / В. А. Касландія. – М.: Вища школа, 1990. – 190 с.

2. Циганова В.Н. Синонімічний ряд / В. Н. Циганова. – М., 1966. – 160 с.

3. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden. Mannheim. – Wien – Leipzig: Dudenverlag, 1999.

Анастасія Бичкова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – доктор філол. наук, проф. К. І. Мізін

СПОЛУЧУВАНІСТЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ ГРУПИ ПРИКМЕТНИКІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПОВЕДІНКИ У ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРІ

Для опису та характеристики людини, а також її поведінки використовуються переважно прикметники. Вони є однією із найуживаніших та високочастотних груп слів в різних мовах. Значна увага надається дослідженню прикметників на позначення поведінки. Ці прикметники представляють собою лексико-семантичну групу слів із розгалуженою ієрархією [5, с. 221].

Роль і функція прикметників поведінки залежить від взаємодії з іменником, від того, в якому саме сполученні вживається цей прикметник. Тому він легко пристосовується до іменників різної семантики, модифікуючи своє номінативне значення або набуваючи при цьому різних значень, що говорить про його надзвичайну семантичну мобільність. Семантичний зв'язок прикметника на позначення поведінки з іменником реалізується двома способами: прикметник може виступати означенням до іменника, утворюючи атрибутивну конструкцію, або як предикат чи частина предикату, поєднуючись з іменниками через дієслово-зв'язок [1, с. 84].

Семантична сполучуваність слова – це його здатність вступати в сполучення із цілими класами слів, поєднуваних спільністю змісту. Сполучуваність прикметників з іменниками у художньому дискурсі має ряд лексико-семантичних особливостей їхньої реалізації, насамперед обумовлених комунікативною перспективою тексту відповідно до авторського задуму [4, с. 21].

Для дослідження синтагматичних зв'язків лексико-семантичної групи прикметників на позначення поведінки були проаналізовані 7 творів (Ф. Шетцлінг «Limit», К. Крахт «Imperium», Г. Мюлер «Atemschaukel», Еріх Хак «Die Hochzeit von Auschwitz», Мартін Зютер «Montecristo», Іна Лінгер «Sanguineus», Баріс Дірі «Wüstenblume») загальною кількістю 860819 слововживань.

Грунтуючись на класифікації іменників, розроблених В. В. Левицьким [2, с. 105], усі іменники, зафіксовані у словосполученнях з дослідженими прикметниками, були поділені на 10 семантичних підкласів, у яких, на нашу думку, лексема-прикметник на позначення поведінки реалізує кожне зі своїх значень:

1. Іменники, що позначають особи (Mann, Frau, Menschen, Helfer). Наприклад: *Wäre er ein **erzieherischer Mensch** gewesen, hätte man sein Verhalten als unschlüssig bezeichnen können.* [9, с. 215].

2. Люди за професією, посадою, родом занять, місцем проживання, титулом (Mitbürger, Banker). Наприклад: *dessen **eifersüchtige Mitarbeiter** meinen Stammsplatz mit Messer und Gabel gegen andere Gäste verteidigt haben* [11, с. 581].

3. Іменники, що позначають групу осіб (zwei Typen, Geschwister, Gesellschaft). Наприклад: *kamen zwei nicht sehr **freundliche Typen*** [10, с. 87].

4. Іменники на позначення звукових ефектів (Stimme, Lächeln, Ton). Наприклад: *all dies in Hahls **aufrichtig freundlichem**, ohne eine Spur von Ironie verfasstem **Ton*** [9, с. 742].

5. З частинами тіла (Oberarm, Mund, Gesicht, Fassade). Наприклад: *Im Gegenlicht war sein **gleichgültiges Gesicht** kaum zu erkennen.* [8, с. 64].

6. З іменниками на позначення дій (Bewegung, Tat). Наприклад: *sein Gesicht und diese **grobe Bewegung** fürchtete sie* [7, с. 258].

7. Імена людей. Наприклад: ***La Ye** war **ruhig**, als ob er nichts gesehen hat* [9, с. 861].

8. З іменниками почуттів та емоцій (Ressentiment). Наприклад: *von guter Laune zersetzen jedes **anständige Ressentiment*** [11, с. 174].

9. Тварини (Spürhunde). Наприклад: *Yhao und er über ein halbes Dutzend **zuverlässiger Spürhunde**, die anschlagen würden, sobald es Yoyo oder einen der ihnen nach Wongs World gelüstete* [5, с. 329].

10. Абстрактні явища (Sorge, Gespräch). Наприклад: *Während des Fluges von Quito hierher waren sie in **ruhiges Gespräch** gekommen, aber auch so wusste er,* [7, с. 52].

Отже, на основі досліджуваних текстів було проаналізовано уживання прикметників даної лексико-семантичної групи з десятима групами іменників. Це дає підставу вважати, що прикметники на позначення поведінки мають широку семантичну сполучуваність, а також поєднуються не тільки з іменниками на позначення живих істот (людьми, тваринами), а й з іменниками на позначення абстрактних явищ, почуттів, звукових ефектів тощо. У подальшій роботі планується детальне дослідження парадигматичних зв'язків прикметників на позначення поведінки у німецькомовних текстах.

Література

1. Горлова Л. А. Синтаксична сполучуваність прикметників зі значенням «ввічливий» та «пристойний» в німецькій мові / Л. А. Горлова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 9 (268), Ч. I. – С. 172-178.
2. Левицький В.В. Апроксимативні методи вивчення лексичного складу / В.В.Левицький, О.Д.Огуй, Ю.С.Кійко, С.В.Кійко – Чернівці: Рута, 2000. – 136 с.
3. Ткачівська М. Прикметники поведінки в сучасній німецькій мові / М. Ткачівська // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича. Германська філологія. – Вип. 532. – 2011. – С. 20-26.
4. Черська Ж. Б. Епідигматичні характеристики прикметника *selbstsüchtig* у німецькій мові / Ж. Б. Черська // Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки – 2009. – Вип. 46. – С. 221-224.
5. Hack E. Die Hochzeit in Auschwitz / E. Hack. – Zürich: Diogenes Verlag AG, 2002. – 161 S.
6. Kracht C. Imperium / C. Kracht. – 2012. – 201 S.
7. Müller H. Atemschaukel / H. Müller. – München: Carl Hanser Verlag, 2009. – 238 S.
8. Schätzling F. Limit / F. Schätzling. – 2013. – 960 S.
9. Singer I. Sanguineus / I. Singer. – 2014. – 244 S.
10. Suter M. Montecristo / M. Suter. – 2015. – 214 S.
11. Waries D. Wüstenblume / D. Waries. – Berlin : Ullstein Buchverlage GmbH, 2000. – 294 S.

*Тетяна Біла
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к.філол. н., доц. О.Л. Козачишина*

ЗМІНИ У ВІДОБРАЖЕННІ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У ЗМІ ПІД ВПЛИВОМ ФЕМІНІСТСЬКОГО РУХУ

Впродовж багатьох століть та у більшості культур панував патріархальний устрій суспільства та підносилися роль чоловіка у сім'ї,

колективі, суспільстві. Нерівність статей була затвердженою суспільством та прийнятною для населення у різних країнах.

Аналізуючи історію дискримінації жіночої статі, бачимо, що нерівність існувала у більшості сфер суспільного життя: нерівність у розподілі сімейних обов'язків, майнова та фінансова нерівність, нерівність у сфері трудових відносин. Однією з найпоширеніших форм дискримінації жінок був також обмежений доступ до освіти.

Однак, цей соціально-психологічний стереотип було поставлено під сумнів вже в кінці XVIII століття і знадобилося щонайменше півтора століття, щоб від нього відмовитися.

На зміну суспільного становища жінок впливали різні чинники: революції, війни, зміни форм і способів виробництва, сфери послуг і управління, поширення нових ідей у політико-правовій сфері, в системі освіти і виховання.

Упродовж XX ст. усі успіхи жіночої емансипації виборювалися у боротьбі: політичні, виборчі, професійні права, право на освіту тощо.

Одним з найбільш значущих зрушень стало зародження та розвиток у 60-70 ті роки XX століття фемінізму як жіночого руху, ідеології жіночої емансипації та статевої рівності, як типу світогляду, що поступово стає масовим явищем.

Подальші кроки були пов'язані з поглибленим вивченням ціннісних та життєвих орієнтацій жінок та чоловіків як незалежних членів соціуму, розширенням їхніх інтересів і виникненням нових потреб, оновленням характеру відносин між статями.

Чи не найпотужнішими трансляторами чоловічої моделі світобудови були і ще залишаються засоби масової інформації, які відтворюють сформовані у суспільстві ієрархії гендерної нерівності, продукуючи образи, що нав'язують жінці вторинні, принизливі ролі.

Значною мірою вплив на формування гендерної свідомості жінок і чоловіків здійснює культура суспільства. Її надбання протягом століть, традиції формували у суспільстві певні стереотипи, серед яких і гендерні.

Гендерні стереотипи мають тенденцію до змін при змінах у самій культурі. Еволюція, заміна одних стереотипів іншими відбулася у більшості культур протягом XIX-XX століть.

Проте, усталені уявлення про гендерні ролі не здатні зникнути повністю, тому виникає гендерно-рольовий конфлікт – суперечність між суспільними стереотипами гендерної ролі і реальними потребами людини.

У сучасному світі, коли зникла більшість причин для жіночогогноблення, саме гендерні стереотипи лишаються однією з головних причин дискримінації за ознаками статі.

Увага до гендерних проблем у їх сучасному трактуванні підвищилася у XXI столітті. В питаннях забезпечення рівних умов для розвитку чоловіків і жінок у світі наразі відбувається дуже багато змін.

ЗМІ як канал зв'язку та передачі інформації мають великий вплив у поширенні як стереотипних гендерних образів та ролей, так і феміністських

настроїву соціумі. Проте, аналізуючи теми та курси, яких дотримуються провідні англомовні ЗМІ, можемо зробити висновок, що зміни відбуваються як у позитивному, так і в негативному напрямках.

З одного боку, завдяки пропаганді рівності та незалежності ми можемо спостерігати на сторінках преси образи рішучих, впливових та сильних жінок, які мають владу та ділять порівну обов'язки з чоловіками.

З іншого боку, під впливом феміністських ідей жінки стають розкутішими та заявляють про свої права, але часто це трактується з неправильної точки зору. Так, у XXI ст. з жіночою ідентичністю стала співвідноситися сексуальність і еротичність, чому сприяють тендерні та сексистські стереотипи, широко поширені в засобах масової інформації. Вони формують у свідомості людей моделі поведінки жінок і їх образи, які нерідко постають у спотвореному і вульгарному вигляді, посилюють кризу ідентичності і чинять негативний вплив на процес встановлення суспільно гендерної рівності [1, с.169].

Нові образи «жінки як сексуального об'єкта» та «ділової жінки» у ЗМІ виконують гедоністичну функцію і використовуються в комерційних цілях, сприяють руйнуванню сімейних і духовно-моральних цінностей, втраті ціннісних орієнтирів та ідеології, а також дезорієнтації в культурному просторі.

Як висновок, слід зазначити, що зародження та розвиток феміністського руху мали великий вплив на переоцінку гендерних ролей, яка знайшла своє відображення у ЗМІ через зміну способів змалювання жіночих образів. Зміни відбулися як в позитивну, так і в негативну сторону, тому ми не можемо дати однозначну оцінку впливу феміністського руху на руйнування усталених стереотипів у бік рівноправності статей.

Література

1. Вороніна О. В. Свобода слова та стереотипний образ жінки в ЗМІ / О. В. Вороніна. // Прапор. – 1999. – №2. – С. 165–175.

Дар'я Білякова
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.Г. Пиндик

CLASSIFICATION OF LINGUISTIC TERMS WITH SUFFIX -ONYM

The suffix *-onym*, in English and other languages, means "word, name", and words ending in *-onym* refer to a specified kind of name or word, most of which are classical compounds. For example, an acronym is a word formed from the initial letter or letters of each of the successive parts or major parts of a compound term (as radar). The use of *-onym* words provides a means of classifying, often to a fine degree of resolution, sets of nouns with common attributes.

In some words, the *-onym* form has been modified by replacing (or dropping) the "o". In the examples *anonym* and *metonym*, the correct forms (*anonym* and *metonym*) were pre-occupied by other meanings. Other, late 20th century examples, such as *hypernym* and *characternym*, are typically incorrectly formed neologisms for which there are more traditional words formed in *-onym* (*hyperonym* and *charactonym*).

The English suffix *-onym* is from the Ancient Greek suffix *-ώνυμον* (*ōnymon*), neuter of the suffix *ώνυμος* (*ōnymos*), having a specified kind of name, from the Greek *ὄνομα* (*ónoma*), Aeolic Greek *ὄνυμα* (*ónyma*), "name". The form *-ōnymos* is that taken by *ónoma* when it is the end component of a bahuvrihi compound, but in English its use is extended to tatpuruṣa compounds.

The suffix is found in many modern languages with various spellings. Examples

are: Dutch *synoniem*, German *Synonym*, Portuguese *sinónimo*, Russian синоним (*sinonim*), Polish *synonim*, Finnish *synonyymi*, Indonesian *sinonim*.

According to a 1988 study^[1] of words ending in *-onym*, there are four discernible classes of *-onym* words: (1) historic, classic, or, for want of better terms, naturally occurring or common words; (2) scientific terminology, occurring in particular in linguistics, onomastics, etc.; (3) language games; and (4) nonce words. Older terms are known to gain new, sometimes contradictory, meanings (e.g., *eponym* and *cryptonym*). In many cases, two or more words describe the same phenomenon, but no precedence is discernible (e.g., *necronym* and *penthonym*). New words are sometimes created, the meaning of which duplicating existing terms. On occasion, new words are formed with little regard to historical principles.

Let's consider linguistic terms with capital letters A - E:

acronym: considered to be a "word" in its original sense formed from the initials of one or more words that is pronounceable like a normal word, such as NATO, sometimes in distinction to initialism; reflecting a historical development from its component word initials;

allonym: an author's name of another person's, often a well-known person's, name; an alternative term for a **pseudonym**

anacronym: an acronym that is so well-established that its origin as an abbreviation is no longer widely known (a portmanteau of anachronism + acronym), for example scuba and laser; historically an acronym whose component initials are in danger of no longer being recognized;

andronym: a man's name or a word derived from a man's name; the name of the husband, taken on by the wife; a male name adopted by a woman;

anonym: something created anonymously, or its creator; an unknown author; this term now generally replaced by pseudonym;

anepronym: a portmanteau of anacronym and eponym; an original eponym of a trademark term that becomes so well established that it is used to define other objects that share its own definition (e.g., aspirin);

anthroponym: a name of a human being; as reflected in surnames or proper names of people

antonym: a word with the exact opposite meaning of another word; an antithesis: often shown in opposite word pairs such as "high" and "low" (compare with "synonym")

apronym: a word which, as an acronym or backronym, has a meaning related to the meaning of the words constituting the acronym or backronym; such as PLATO for "Programmed Logic for Automated Teaching" alluding to Plato, the philosopher and teacher

aptronym: a name appropriate to its owner's occupation or physical properties, such as "Goldsmith" or "Longman" (compare with "charactonym") — coined by Franklin P. Adams

astronym: a name of a star (or more loosely of a constellation or other heavenly body)

autonym: Botanical nomenclature for an automatically created name

backronym: an ordinary word understood as an (usually amusing or ironic) acronym (a portmanteau of back + acronym), such as Fiat understood as "Fix It Again Tomorrow"

basonym: the first name published for a biological taxon (species, genus, etc.), which remains the defining name for the taxon even when the taxon has been transferred to a new name

caconym: a bad name, either from poor formation (as through mixing Greek and Latin) or unpleasantness (as through lengthiness or cacophony)^[2]

capitonym: a word that changes its meaning (and sometimes pronunciation) when it is capitalized, such as March and march or Polish and polish.

charactonym: a name of a fictional character reflected in his personality traits, such as Shakespeare's Pistol or Bottom (compare with "aptronym")

chrematonym: a name of a politico-economic or commercial or cultural institution or thing; a catch-all category

chresonym: Biol. use of a taxonomic name; historically sometimes referred to as a synonym. Sometimes divided into orthochresonyms (correct usages) and heterochresonyms (names incorrectly applied).

contronym or **antagonym** or **autoantonym:** a word that may have opposite meanings in different contexts, such as *cleave* meaning "*stick together*" or "*split apart*"

cryptonym: a code name; a word or name used clandestinely to refer to another name or word

demonym: a name, derived from a place name, for residents of that place (e.g., *Utahn*, from Utah, or *Sioux Cityan*, from Sioux City) — coined by George H. Scheetz, according to Paul Dickson in *What Do You Call a Person From...? A Dictionary of Resident Names*.^[3] The term first appeared in print in 1988 in *Names' Names: A Descriptive and Prescriptive Onymicon* by George H. Scheetz.^[4] See also taxonomy.

endonym: A self-assigned name by locals of a place. Also known as an **autonym** (not to be confused with the autonym in botany).

eponym: a botanical, zoological, artwork, or place name that derives from a real or legendary person; a name for a real or hypothetical person from whom a botanical, geographical, artwork or zoological name is derived; a person after whom a medical condition is named, or the condition so named. A type of taxonym.

ergonym: sometimes used for the name of an institution or commercial firm

ethnonym: a name of an ethnic group. A type of taxonym.

exonym: a name used by one group of people for another group, but who call themselves by a different name, such as "Germans" for "Deutsche"; a place name used by one group that differs from the name used by the people who live there, such as "Cologne" for "Köln"

References

1. Scheetz, George H. "Onomasticon I." *Word Ways*, 10 (August 1977): 165–67. Enlarged as "An Onomastic Onomasticon."

2. "An Onomastic Onomasticon." *ANS Bulletin*, No. 65 (28 October 1981), pp. 4–7. Revised and enlarged as *Names' Names: A Descriptive and Prescriptive Onymicon*.

3. *Names' Names: A Descriptive and Prescriptive Onymicon*. ("What's In a Name?") Chapbook Series; 2.) Sioux City, Ia.: Schütz Verlag, August 1988.

Інна Брижак
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. А. М. Боюн

ОСОБЕННОСТИ ЧЕРЕССТУПЕНЧАТОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА

Поэзия Игоря Северянина отличается, в первую очередь, образностью и красотой языка. Автор достигает такого эффекта при помощи образования индивидуально-авторских неологизмов, которые часто заменяют неблагозвучные словосочетания, а также помогают более точно передать состояние или явление, которое описывается.

В своем творчестве Игорь Северянин использует различные способы образования новых слов, такие как суффиксальный, сложносуффиксальный, приставочный, суффиксально-префиксальный и другие. При этом в каждой части речи можно выделить наиболее продуктивный способ образования. Например, в сфере имен существительных наибольшее количество индивидуально-авторских неологизмов образованы суффиксальным способом, в сфере окказиональных именах прилагательных – сложносуффиксальным. В области глаголов и глагольных форм в творчестве Игоря Северянина наиболее продуктивен является способ чересступенчатого словообразования.

Такая структура предполагает образование частей речи от имени, минуя глагольную ступень и нарушая порядок слов в словообразовательной

цепи. Игорь Северянин часто использует такой способ словообразования для изобретения окказиональных глагольных форм – причастия и деепричастия.

Механизмом управления чересступенчатого образования слов обычно является закон аналогии. Таким образом, используя уже существующие причастные и деепричастные суффиксы, поэт образует немалое количество неологизмов, опуская глагольную ступень окказионализма.

Одним из таких примеров является причастие *лиловеющий*. Формообразовательный анализ свидетельствует о том, что причастие образовано от глагола *лиловать*, которого в русском языке не существует. Соответственно, из этого следует, что причастие образовано от имени прилагательного *лиловый* при помощи глагольного суффикса *-е-*.

Н.: *А в лиловеющие сумерки, –
Торцам вздорного проспекта, –
Зевают в фазтонах грумики,
Оукленные для эффекта...* [2, с. 147]

По одной модели Игорь Северянин образует большое количество окказиональных причастий от созданных им глаголов. В свою очередь глаголы-окказионализмы произведены от имеющихся в русском языке имен существительных. Например, *осонетенный* (от основы *сонет*), *оэкраженный* (от основы *экран*), *омолненный* (от усеченной основы *молния*), *оукленный* (от основы *кукла*), *окустенный* (от основы *куст*), *одебренный* (от основы *дебри*) и др.

Н.: *По аллее, раскинутой над черной смородиной,
Чем подгорье окустено вплоть до самой воды,
Мы проходим дорогою, что не раз нами пройдена,
И всё ищем висячие кружевныя сады...* [2, с. 316]

Значительно менее частотными в словотворчестве Игоря Северянина являются окказиональные деепричастия, образованные при помощи чересступенчатого словообразования. Так, например, автор образует глагольную форму *огимнив* при помощи суффикса *-в*, который используется для образования деепричастий совершенного вида.

Окказионализм *огимнив* является формой глагола *огимнить*, которая образована от основы существительного *гимн* при помощи приставки *о-* со значением завершенности действия и глагольного суффикса *-и-*.

Н.: *Пора популяризировать изыски, утончиться вкусам народа,
На улицу спецки кухонь, **огимнив** экссесс в вирелэ!* [2, с. 97]

Кроме окказиональных глагольных форм, нами также обнаружены примеры индивидуально-авторских глаголов, при образовании которых автор использует способ чересступенчатого словообразования.

Н.: *Весело, весело сердцу! звонко, душа, **освирелься!** –
Прогрохотал искрометно и эластично экспресс* [2, с. 127].

Так, глагол создан от основы существительного *свирель* при помощи приставки *о-* и глагольного суффикса *-и-*. Толкование данного глагола понятно из контекста. Так, в стихотворении «В пяти верстах по полотну...» лирический герой призывается душу освирелиться, так как сердцу весело и

звонко. То есть «освирелиться» в данном случае значить «стать веселей», поэтому в основу автор кладет свирель – музыкальный инструмент.

Игорь Северянин не ограничивается созданием новых глаголов и глагольных форм, он также использует способ чересступенчатого словообразования для создания новых наречий.

Индивидуально-авторский неологизм *павлиньево* образован от основы прилагательного *павлиньевый*, которая также является окказиональной и образована от основы существительного *павлин* при помощи суффикса со значением притяжательности *-ев-*.

Таким образом, в творчестве Игоря Северянина чересступенчатое словообразование является очень продуктивным при образовании окказиональных глаголов и глагольных форм, но менее продуктивным при образовании наречий.

Література

1. Северянин И. Стихотворения/ Сост. В. А. Кошелева / И. Северянин. – М.: Советская Россия, 1988. – 464 с.

2. Шанский Н. М. Современный русский язык. Ч. 2 / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.

*Анна Брянська
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-
педагогічний коледж
Наук. керівник – викл. О.М. Михальчук*

THE EVOLUTION OF ENGLISH DICTIONARIES

Dictionaries have not always been produced in the format and style that they are now and like most reference books they have developed and changed over time just as the English language has. Over the centuries, dictionaries and language have influenced and been influenced by each other.

The crucial era in the development of English-language lexicography runs from the publication of the first monolingual English dictionaries at the beginning of the seventeenth century, through the release of Noah Webster's American Dictionary in 1828.

We tend to think of dictionaries as the normal, if not the only possible way to compile and to present lexical information. But the dawn of the computer has provided us with a very different and in many ways more efficient tool. Computers can be used in at different ways in lexicography. Moreover, computers are a powerful tool in the production of a new dictionary.

Technology has revolutionized not just the ways in which dictionaries are compiled, but also how they are packaged; at this time we are witnessing a transition from the traditional print medium to the electronic medium. Unlike traditional printed dictionaries, electronic dictionaries can be accessed on different devices, such as notebooks, personal computers, mobile phones, smart-phones, and personal digital assistants (PDAs). From the user's point of view, this device independence allows maximum flexibility and efficiency [1, p. 432].

The increasing popularity of electronic dictionaries can be put down to better readability of entries and improved retrieval systems, including hypertext, wildcards, pronunciation-based and full-text searches. Electronic dictionaries typically store much more than the entire content of thick paper dictionaries, offer direct access to corpus examples and citation banks, and open a number of new search routes, such as tracking down a target word via phonologically similar or lexically related words. Tools for textual condensation like swung dashes, slashes, grammar codes, and abbreviations are less necessary, since in the electronic format space constraints are much less of an issue. Thus, full syntactic descriptions have replaced grammar codes, and hyperlinks ensure quick access to further relevant information. In general, electronic dictionaries feature immediate cross-reference, typically activated by a click of the mouse, in contrast to non-immediate cross-reference in dictionaries in book form.

Electronic dictionaries are more flexible and dynamic: they can, for example, provide direct access to a specific definition followed by examples if the user selects a particular sense from the menu displayed at the top of the entry. This type of layered presentation means that the amount of information displayed at any one time is restricted: first, there is a concise overview of the senses explained in a specific entry, and once a sense is selected, the relevant information is shown either first or alone on screen [2, p. 321].

Among used online dictionaries, the Oxford English Dictionary [3] is widely acknowledged to be the most authoritative and comprehensive record of the English language in the world, tracing the evolution and use of more than 600,000 words through 3 million quotations. OED Online gives you not only the latest text of the full Oxford English Dictionary, but also, from December 2010, the Historical Thesaurus of the OED, and new ways to explore the English language.

B.T. Atkins and M. Rundell developed a detailed and exhaustive framework for categorizing dictionaries. In our further research we use this framework to characterize the dictionary under investigation. There are many different aspects of a dictionary to be taken into account when classifying a dictionary. According to this classification the Oxford English Dictionary is monolingual, which covers British, American, and other varieties of English, and all types of use, from formal to slang. This dictionary's coverage is general language and encyclopedic and cultural material. It's the only English dictionary that aims to trace the first known use of every sense of every word, to show when it entered the language. The OED is meant for learners worldwide of the dictionary's language [4, p. 24].

How a dictionary presents its material has an important influence on the accessibility of the information for its target users. Online dictionaries, in particular, call for a new approach to dictionary-making. The traditional stages of dictionary compilation no longer obtain as they did for printed titles. Since online dictionaries can be incrementally upgraded as often as needed (even on a daily basis), the development cycle may now include simultaneous feedback from dictionary users. For example, if many users begin to search for a particular item,

it may be added to the dictionary promptly without waiting for a traditional new edition [5, p. 37].

Modern technology blurs the traditional distinctions between different types of dictionaries, and dictionaries versus other lexically-based tools. Today, dictionaries may be integrated as part of larger software suites for language learners or translators, such as writing assistants (software designed to provide support in writing tasks). It is likely that this trend will continue, with dictionaries of the future being rather different from the ones we know.

The innovations afforded by the electronic medium can radically transform every facet of dictionary design and use. The most significant innovations are corpus integration; more and better data; efficiency of access; customization; hybridization; and user input.

References

1. Müller-Spitzer, C. et al. Online dictionary use: Key findings from an empirical research project / C. Müller-Spitzer, A. Koplenig, A. Töpel // *Electronic Lexicography* / Ed. By S. Granger and M. Paquot. – Oxford: OUP, 2012. – 517 p. – P. 425–458.

2. Dziemianko, A. On the use(fullness) of paper and electronic dictionaries / A. Dziemianko // *Electronic Lexicography* / Ed. By S. Granger and M. Paquot. – Oxford: OUP, 2012. – 517 p. – P. 319–337.

3. English Oxford Living Dictionaries [Electronic resource]. – Mode of access: <https://en.oxforddictionaries.com>.

4. Atkins B.T.; Rundell, M. The Oxford Guide to Practical Lexicography / B.T. Atkins, M. Rundell. – Oxford: OUP, 2008. – 540 p.

5. Lew, R. Dictionaries and Technology / R. Lew [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.staff.amu.edu.pl/~rlew/pub/Lew_2013_Dictionaries.

Лілія Бурлак, Вікторія Мельник
Могилів-Подільський технологіко-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету
Наук.керівник – викладач-методист А.В. Кордонська

ІНОЗЕМНА МОВА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Вивчення іноземних мов в Україні полягає в залученні українського народу до цивілізаційного прогресу, що відбувається в усіх сферах життя людей. Оволодіння іноземною мовою громадянами України стимулюватиме інтеграцію в українське суспільство світових досягнень економічної, політичної, правової, моральної культури, що необхідно для модернізації суспільного життя людей в Україні. Все більше процес навчання приводить до експериментів з пошуку ефективних технологій, методів і форм навчання іноземних мов. В умовах входження України у спільний Європейський освітній простір, що реалізується через послідовне впровадження міжнародних освітніх стандартів та ідей, володіння кількома іноземними мовами стає ознакою загальної освіченості і професійного кругозору [1].

Основною метою навчання іноземної мови є формування сукупності компетенцій, під якою ми розуміємо володіння студентами цілим рядом умінь і навичок, що дозволяє використовувати іноземну мову як в професійної діяльності, так і для подальшої самоосвіти. Кінцева мета навчання іноземної мови – виховання фахівця, формування особистості, готової до полікультурного діалогу. Ця мета також вирішує практичні завдання навчання іноземної мови, які пов'язані з формуванням у студентів комунікативної компетенції, що дозволяє їм відповідно до їх реальних і актуальних потреб та інтересів використовувати мову на базовому рівні в найбільш типових соціальних та професійних ситуаціях.

Комунікативні вміння покликані забезпечити студентам здатність: в усній і письмовій формі встановлювати і підтримувати контакт з партнером по спілкуванню, адекватно реагувати на висловлювання партнера по спілкуванню; добувати інформацію.

У процесі навчання іноземної мови студент також розширює своє світобачення за рахунок прилучення до комунікацій носіїв цієї мови – їх духовної спадщини, досягнення міжкультурного взаєморозуміння. Він навчається також пояснювати їх спосіб життя, поведінку. При цьому у свідомості студента здійснюється синтез знань як про специфіку рідної культури, так і про спільність знань, про культури та комунікації. Саме за рахунок критичного осмислення чужого способу життя і здійснюється процес збагачення картини світу студента.

Так як іноземна мова орієнтована на формування рівня мовної компетенції і комунікативної здатності студентів шляхом вдосконалення методики викладання, впровадження у практику новітніх технологій, ефективних методів і прийомів навчання як інтенсивних так і традиційних, то навчальний матеріал буде ефективним, якщо буде будуватись на співставленні явищ іноземної мови з відповідними явищами рідної мови [2].

Розвиток освіти в наші дні органічно зв'язано з підвищенням рівня його інформаційного потенціалу. Для найбільш успішного орієнтування у світовому інформаційному просторі необхідне оволодіння студентами інформаційною культурою.

Особливу увагу слід звернути на сучасні інформаційні технології у викладанні іноземної мови. Одним з найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, що значно вплинуло на освітній процес в усьому світі, стало створення всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет. Використання інформаційного простору у навчальних цілях є абсолютно новим напрямком загальної дидактики і методики вивчення іноземної мови, тому що зміни, що відбуваються в суспільстві, також торкаються всіх сторін навчального процесу.

Нам, як майбутнім фахівцям, хочеться висловити своє бачення шляхів інтеграції в міжнародний освітній простір:

- 1) на вигідних умовах брати участь у міжнародних проектах по обміну студентами;
- 2) посилене використання англійської мови в практичному навчанні

фахівців;

3) створення та захист частин дипломних проектів англійською мовою;

4) утворення міжнародних інтернет-осередків, де б студенти могли обмінюватися інформацією стосовно навчального процесу.

Отже, формування комунікативної компетенції з широким залученням інформаційного простору є основоположними кроками до становлення українського спеціаліста міжнародного зразка.

Література

1. Костенко О. Мовою міжнародного спілкування в Україні має бути англійська / О.Костенко // День. – 2012. – № 134.

2. Проблеми викладання англійської мови професійного спрямування: (Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. 21-25 березня 2011 р.) [Електронний ресурс] / О. Тимошенко // Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі – Режим доступу до журн.: http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/material_conf.pdf

Віталіна Вишневська
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. А. М. Боюн

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛОРАТИВОВ А. БЕЛЫМ

Андрей Белый до сих пор остается одной из наиболее загадочных фигур литературного мира XX столетия. Личная и творческая судьба поэта наиболее ярко характеризует эпоху на рубеже веков, характерной чертой которой выступали отторгнутость и разобщенность. Андрей Белый в своем творчестве предпринял попытку осуществить «идею всечеловеческого братства», наиболее значимую для его творческого сознания 1910-1920-х годов [1].

В творчестве Андрея Белого превалирует проза, но от этого его поэтическое наследие не становится менее ценным. Читателю знакомы прозаические произведения, которые имеют своеобразную структуру, которую сам автор окрестил «симфониями». Все творчество Андрея Белого насыщено множеством колоративов как в названиях произведений, так и в самих текстах [1].

Из теории известно, что для большинства колоративов и их оттенков могут подходить несколько цветоименований. Цветоименования – это одна из самых широких и вызывающих интерес у ученых лексическая группа. Цвет является важной составной частью поэтического пространства художника слова, поэтому анализ цветосемантики, цветописи помогает понять философско-мировоззренческий замысел писателя. Категория цвета используется в художественных текстах как прием эстетического и

эмоционального влияния на читателя, а также для выражения авторской позиции [3].

Цветовое решение, которым пользуется Андрей Белый, сказывается на образном мышлении читателя и вызывает у него широкий круг зрительных ассоциаций. Цветовая окрашенность образов в стихотворениях содействует живому пониманию текста и созданию новой яркой реальности в воображении читателя. Соответственно, вся поэзия Андрея Белого чрезвычайно богата словами со значением цвета. Это во многом объясняется тем, что проблема психологического воздействия на читателя путем цветопередачи всегда волновала автора. В произведениях Андрея Белого доминируют светлые цвета: золотой и лазурный, их концентрация особенно велика в сборнике «Золото в лазури». В поэтическом творчестве также присутствует черный, красный, зеленый и белый цвета. Количество слов со значением цвета настолько велико, что зачастую в одном произведении встречается несколько рядов лексем со значением цвета [3]. Например:

*Уже вдоль газонов росистых
Туман бледно-белый ползет.
В волнах фиолетово-мглистых
Луна золотая плывет («Объяснение в любви»);
Редеет с востока неверная тень...
Улыбкой цветет наплывающий день...
А там, над зарею, высоко, высоко
Денницы стоит лучезарное око.
И светит на фоне небес голубом,
Сверкая серебряно-белым лучом... («На границе»);
Какой-то призрак бледный, бурный,
В сedom плаще оцепенев,
Как в тихий пруд, в полет лазурный
Глядит, на дымный облак сев («Гроза в горах»)* [2].

Золотой и лазурный – главные цвета рассматриваемого цикла. Выводя в название книги данные цветонаименования, поэт подметил их чрезвычайную важность для реализации авторской идеи. Так как одной из главных фигур в творчестве Андрея Белого является солнце, а его возвеличение – ключевая тема множества лирических произведений поэта, то под образами золота и лазури необходимо, прежде всего, сознавать символически преобразованные образы солнца в небе.

Черный цвет представлен количественно достаточно широко, но в нём не всегда прослеживается мрак, который является первой ассоциацией на цвет. Он больше имеет описательный характер, чем образный. Семантическое поле красного цвета количественно меньше, но образность в его использовании более яркая и неординарная. Зелёный цвет используется реже, но его главный символ – это уныние и изображение всего зелёного, что есть в природе. Белый цвет также употребляется довольно часто и имеет для автора особое значение, поскольку именно этот цвет поэт выбрал для своего псевдонима [4].

Таким образом, языковой анализ поэзии Андрея Белого показывает, что колоративная лексика имеет огромное значение в передаче основной мысли автора, его мироощущения, красок и настроения. В творчестве поэта использование колоративной лексики дает возможность автору произвести ещё более сильное впечатление на читателя, именно поэтому А. Белый придавал очень важное значение цвету в своём творчестве.

Литература

1. Белый А. Материал к биографии (интимный) / публ. Дж. Мапмстада // Минувшее. Исторический альманах. – М., 1992. – №9. – С. 438.
2. Белый А. «Священные цвета» / А. Белый // Белый А. Символизм как миропонимание [сост. Л.А. Сугай]. – М., 1994. – 24 с.
3. Быстрое Н. Художественное пространство в раннем творчестве Андрея Белого / Н. Быстрое. – Вopr. лит. – 2006. – Май-Июнь. – С. 147.
4. Кожевникова Н.А. Язык Андрея Белого: Дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Кожевникова. – М., 1993. – С. 28-29.

Яна Гапчук

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Наук. керівник – к. філол. н., ст. викл. Л. А. Горлова

ВІДОБРАЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ В СИНТАКСИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЯХ МОВИ

Поняття «гендер» та «гендерність мовлення» є відносно новими у категоріальному апараті лінгвістичного вчення, однак це не стало перешкодою для формування гендерних досліджень як самостійного напрямку. На сучасному етапі існує ряд робіт (О. І. Горошко, О. В. Коваль, Дж. Ліро, Дж. Піплз, І. А. Стернин, А. Н. Холод, В. Л. Шаховський та інші), де було здійснено спробу системного осмислення та опису мови у зв'язку із феноменом статі, створено теоретичну модель гендеру та проведено систематизацію методологічних підходів до вивчення цієї проблеми у мовознавстві.

О. А. Вороніна зазначає, що сучасна соціальна наука розрізняє поняття «стать» та «гендер». Стать – поняття біологічне і традиційно використовується для позначення анатомо-фізіологічних особливостей людських індивідуумів. Однак крім біологічних відмінностей між людьми існує поділ на соціальні ролі, форми діяльності, розбіжності у поведінці та емоційних характеристиках. Відтак, гендер – сукупність соціальних та культурних норм, що приписуються людям в залежності від їхньої біологічної статі [1, с. 58].

У будь-якій сфері діяльності, під час діалогу чоловіка та жінки, можна говорити про гендерні особливості. Гендерна проблематика пронизує майже усі сфери соціального буття людини та впливає не тільки на окремих індивідуумів, але й на цілі групи.

Розбіжності між мовленням чоловіків та жінок проявляються на різних рівнях мови. Вважається, що частіше за все вони зустрічаються на рівні лексики. На думку О. А. Земської, жінкам властиве використання зменшених форм, особливо під час розмови із дітьми та тваринами, використання приблизних позначень, тенденція до гіперболізації та експресії, висока концентрація емоційно-оцінних слів. Чоловікам – згрубіле оформлення мовлення за допомогою лексичних зворотів, тенденція до точності номінації, використання термінів, стилістично-нейтральної оцінної лексики, активне використання накопиченої професійної лексики за межами професійного спілкування [2, с. 102].

Н. А. Пушкарьова вважає, що жінки, у порівнянні із чоловіками, частіше використовують окличні та запитальні речення, для них характерні детальні та експресивні речення та тексти. Окремі речення та тексти у чоловіків лаконічні, предметні і менш динамічні [3, с. 32].

Об'єктом нашого дослідження стали літературні твори (Kurzprosa 2000-2017р.) та статті із публіцистичних видань („Welt“, „Spiegel“ 2008-2017р.). Критерієм диференціації мовлення авторів чоловіків та жінок слугувало вживання різних типів речень: простих, складносурядних та складнопідрядних. Результати наведено у таблицях 1 та 2:

Таблиця 1

Кількість та розподіл речень у німецькомовних художніх творах

	Прості речення	Складно-підрядні	Складно-сурядні	Разом
Жінки	496	594	433	1523
Чоловіки	822	390	369	1581
Разом	1318	984	802	3104

Таблиця 2

Кількість та розподіл речень у німецькомовній публіцистичних творах

	Прості речення	Складно-підрядні	Складно-сурядні	Разом
Жінки	416	603	513	1532
Чоловіки	587	386	523	1496

Разом	1003	989	1036	3028
-------	------	-----	------	------

Отже, аналізуючи вщенаведені дані, варто зазначити, що представницям жіночої статі в більшій мірі притаманне вживання складнопідрядних речень (594) у літературних творах та публіцистиці (603). Для чоловіків, у свою чергу, в літературних творах домінує вживання простих речень (822), а в публіцистичних творах – використання простих (587) та складнопідрядних речень (523).

Таким чином, результати дослідження вказують на рівень експресивності жінок-авторів та лаконічності чоловіків-авторів. У своєму мовленні чоловіки дбають, головним чином, про максимально точне висвітлення фактів, а жінки навпаки, акцентують увагу на якомога яснішому викладі своїх думок про побудову причинно-наслідкових зв'язків.

Література

1. Воронина О. А. Гендер: Словарь гендерных терминов / О.А. Воронина. – М., 2002. – 256 с.
2. Земская Е. А. Особенности мужской и женской речи // Русский язык и его формирование / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова / [под. ред. Е. А. Земской, Д. Н. Шмелева]. М., 1993. – С. 90-176.
3. Пушкарёва Н. Л. Гендерная лингвистика и исторические науки / Н. Л. Пушкарёва // Этнографическое обозрение. – 2001. – № 2. – С. 31-40.

*Аліна Герасименко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.В. Дробаха*

ПРИЧИНИ ПРОЦЕСУ ЗАПОЗИЧЕННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ В УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Одним з найважливіших вимірів, який не можливо не враховувати, є глобалізація англійської мови. Вона створила новий тип мовної контактної ситуації і, таким чином, новий тип двомовності. Як зазначає Д. Крістал, там, де однією з мов є глобальна мова, що забезпечує доступ до світової спільноти, а інша є регіональною мовою, що забезпечує доступ до місцевої громади [1, с. 19].

Перші значні контакти з іноземними культурами розпочалися під час хрещення Київської Русі, під час реформ Петра Великого, а також упродовж XIX століття [3, с. 441].

Б.М. Ажнюк підкреслює, що на українську мову найбільше вплинула англійська мова за допомогою лексичних запозичень та калькувань (точні репродукції англійської термінології з матеріалом, властивим українській

мові). Семантичні зміни українських лексичних одиниць, які були інтерпретовані як семантичні кальки, наприклад, слово *контролювати*, яке мало на увазі перевіряти щось, але піддалося впливу його англійського аналога [4, с. 52]. Серед інших змін ми можемо спостерігати зміни в конотаціях. Такі слова, як *агресивний*, *амбіційний* втратили негативні конотації, які були властиві їм раніше. Відбуваються також і зміни в формах деривації. Деякі псевдо англіцизми, створені за допомогою лексичних елементів англійської мови; такі як *дресмен* - сукня (чоловіча модель).

Англійські запозичення також вплинули на графіку та пунктуацію. Особливу увагу слід приділити дискурсним впливам, таким як передача певних стандартизованих текстів. Наприклад, презентації телевізійних новин, газетних новин або написання ділових листів. Також слід звернути увагу на лексичні зміни, оскільки вони більш очевидні, ніж інші зміни в будь-якій мовній сфері. Ці зміни можуть бути проаналізовані з різних точок зору, наприклад, їх семантичні функції, слова, запозичені для того, щоб назвати нове явище або забезпечити стилістично забарвлені синоніми для існуючих українських слів.

Як стверджує О. Місечко, значення деяких запозичень залишається незмінним, тоді як інші англійські запозичення трансформуються в процесі передачі для задоволення потреб української мови та суспільства [2, с. 29].

Деякі лексичні елементи, запозичені на короткий час внаслідок збільшення їхньої популярності або з інших причин, зникають як непотрібні для мови-позичальника.

Найбільш важливими питаннями, з якими стикаються більшість мовознавців, є те, яким чином глобальна англійська мова впливає на різні культури, та які соціокультурні зміни сприяють таким впливам.

Література

1. Crystal D. English as a global language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – P. 19.
2. Misechko O. Historical-logical aspect of penetration of English borrowings into the modern Ukrainian language /O. Misechko. – Kiev: Osvita, 2000. – P. 29.
3. Proshina Z. Russian Englishes. World Englishes / Z. Proshina // The Journal of Asia TEFL. – 2006. – № 2. – P. 441.
4. Ажнюк Б.М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б.М. Ажнюк // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 48-54.

ПОНЯТТЯ "КОНЦЕПТ" У ПАРАДИГМІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Як відомо, концепт є складним багатовимірним утворенням, що є центральною одиницею дослідження водночас багатьох наук, таких як логіка, філософія, когнітологія, концептологія, лінгвокультурологія та ін. Кожна дисципліна виробила свої підходи до вивчення цього багатогранного явища. Це призвело до певної неоднозначності, а часом і суперечливості щодо розуміння та витлумачення даного терміна. У науковій літературі є досить багато дефініцій цього поняття, оскільки воно є одним із ключових у дослідженні мовної картини світу. В межах лінгвокультурологічних студій з метою усунення термінологічної багатозначності вчені пропонували використовувати низку одиниць ("стереотип", "прототип", "гештальт", "лінгвокультурема", "логоєпістема" та ін.), які могли б замінити "концепт" у якості базової термінологічної одиниці даної дисципліни, однак, як видається, найбільш влучним з усіх наведених залишається все ж таки "концепт".

Знання людей про об'єктивну дійсність організовано у вигляді концептів, абстрактних ментальних структур, що відображають різні сфери діяльності людини. Людина мислить концептами, комбінуючи їх, формуючи нові концепти в ході мислення. Концепт – сучасний термін багатьох гуманітарних наук: мовознавства, літературознавства, філософії, лінгвістики, психології, культурології.

В українській мові слово "концепт" – калька латинського "conceptus" (поняття), і деякі дослідники оперують ними як синонімічними. І все ж таки, наразі вони є досить диференційованими. "Поняття" вживається, в першу чергу, в логіці та філософії, а "концепт" – у мовознавстві, культурології, лінгводидактиці, лінгвістиці. Термін "поняття" включає систему логічних термінів, таких як "судження" та "умовивід", і є згустком раціональної частини концепту, тобто той зміст, який включає основні суттєві характеристики об'єкта [3, с.128].

Концептами можна не лише мислити, але й їх можна переживати. В. І. Карасик, В. В. Красних, Л. О. Чернейко та інші лінгвісти вважають концепт, як мінімум, тривимірним утворенням і виділяють його предметно-образну, понятійну і цілісну складові. Образна сторона концепту включає в себе зорові, слухові, тактильні, смакові та нюхові характеристики предметів, явищ, подій, які відображені у нашій пам'яті. Понятійна сторона концепту – це те, як концепт зафіксовано в мові, його значення, опис, структура, дефініція, порівняльні характеристики даного концепту по відношенню до інших концептів. Ціннісна (інтерпретаційна) сторона концепту характеризує

важливість цього психічного утворення як для індивіда, так і для всього мовного колективу [3, с. 129].

У сучасному мовознавстві можна виділити три основні підходи до розуміння поняття "концепт": 1) лінгвістичний (С.О. Аскольдов, Д. С. Лихачов, В. В. Колесов, В. М. Телія): оскільки концепт існує для кожного словникового значення, то його слід розглядати як алгебраїчний вираз значення. Загалом, прихильники цього напряму розуміють концепт як увесь потенціал значення слова разом з його конотативним елементом; 2) когнітивний (З. Д. Попов, Й. А. Стернін, О. С. Кубрякова): концепт – явище ментального характеру. Представники когнітивного підходу зараховують концепт до розумових явищ та тлумачать його як оперативну змістовну одиницю пам'яті, ментального лексикону; 3) культурологічний (Ю.С. Степанов, Г. Г. Слишкін): вся культура розуміється як сукупність концептів та відносин між ними [1, с. 90].

Існує безліч трактувань поняття "концепт", іноді вони дуже відрізняються один від одного, одні з них вкрай звужені (Ю. С. Степанов, Д. С. Лихачов, В. І. Карасик), інші ж максимально широкі (С. Г. Воркачев, С. О. Аскольдов). Найбільш всеохоплюючим, повним визначенням, на наш погляд, є формулювання С. Г. Воркачева: "Концепт – це термін, який поєднує лексикографічну і енциклопедичну інформацію, "найближче" і "найвіддаленіше" значення слова, знання про світ і про суб'єкт, який його пізнає" [2, с. 10]. С. Г. Воркачев розглядає концепт з різних точок зору: концепт – це і те, за допомогою чого людина пізнає світ; він заснований як на досвіді, так і на енциклопедичній інформації, якась середня, вироблена в процесі пізнання, єдино вірна квінтесенція значення слова.

Таким чином, на сучасному етапі у мовознавстві неможливо відслідкувати єдину думку у трактуванні поняття "концепт" і його можливість характеризувати оточуючий світ. Незалежно від типів концептів, всі вони є структурними ланками, будівельним матеріалом концептосфери певної мови, в якій можна виділити менші утворення.

Література

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической сематике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж: Изд.-во Воронеж. гос. ун-та, 2006. – 104 с.
2. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. – М.: ИТДГК "Гнозис", 2004. – 236 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Гнозис, 2004. – 389 с.

ВІДОБРАЖЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ АВТОРА-ЧОЛОВІКА В АВТОРСЬКІЙ ОБРАЗНОСТІ

Мова будь-якої людини пов'язана з культурою певного народу, відмінності в культурі, в свою чергу, призводять до мовних відмінностей. В мові народу відображаються його характер та поведінка. Хід історичних подій, спосіб життя певної групи накладають відбиток на мову. Специфічні риси поведінки людини фіксуються в певних граматичних формах та в лексичному складі словника. Як зазначає Ю. Д. Апресян, кожна мова відображає певний спосіб сприйняття та концептуалізації світу [1, с. 24].

Дійсність, яка оточує людину, відображається в мові, в ній формується образ світу або його картина. Кубрякова О.С. тлумачить картину світу наступним чином: “сума значень та уявлень про світ, його глобальний образ, який є вираженням всієї діяльності людини, а не її окремої сторони” [3, с. 8]. При побудові картини світу треба враховувати етнічні, психологічні, мовні особливості людей.

Сучасні дослідники відзначають, що «якщо мовна картина світу – це зафіксована в мовних знаках і виявлена у формах мовної діяльності мовна свідомість, то гендерні ознаки – це суттєві прояви пізнання світу крізь призму чоловічої й жіночої свідомості, що виявляють особливості номінативної й комунікативної діяльності чоловіків і жінок, обумовлені статевою особливістю мовної діяльності й мовної поведінки [2, с. 5].

Вивчення з цих позицій авторської образності в художніх текстах письменників різної статі розкриває значні можливості для дослідження особливостей чоловічої та жіночої картин світу. Значущість авторської образності (метафор та образних порівнянь) для аналізу гендерно специфічних моделей дійсності полягає в можливості виявити деякі закономірності вибору допоміжних зон тропів, за допомогою яких здійснюється інтерпретація нового змісту через старе знання, розуміння однієї сутності крізь призму іншої [4, с. 351].

Концепти царини-цілі (референти) метафор та порівнянь являють собою ті фрагменти дійсності, які, потрапляючи у фокус уваги мовної особистості, вимагають особливого – образного способу вираження.

Концепти царини-джерела (кореляти) тропів виступають понятійними фільтрами, посередниками для оформлення концептів царини-цілі і слугують відбитком мовної картини світу автора. Кореляти метафор та образних порівнянь можна розглядати як дескриптори ідеологем мовної особистості.

У результаті проведеної суцільної вибірки з коротких оповідань американських письменників початку двадцятого сторіччя було виділено 100 одиниць метафор та образних порівнянь, кореляти яких було розподілено на

вісім категоріальних класів: фізичні артефакти (linen, bell, backpack, etc.), духовні артефакти (life, angels, prayers, etc.), речовина (water, coal, metal, etc.), контейнер (coffin), об'єкти природи (mountain, tree), істота (birds, rabbit, fish, etc.), властивості істоти (tail, body, wings, etc.).

Згідно з нашими спостереженнями, найбільшою частотністю використання в ролі дескриптора ідеологем у досліджуваних коротких історіях початку двадцятого сторіччя характеризуються два концепти: ФІЗИЧНІ АРТЕФАКТИ (29 прикладів; 29%) та ІСТОТА (29 прикладів; 29%). Досить висока частотність притаманна і концепту ДУХОВНІ АРТЕФАКТИ (14 прикладів; 14%). Дещо рідше при створенні образності зустрічаються у досліджуваних текстах кореляти ОБ'ЄКТИ ПРИРОДИ (11 прикладів; 11%) та ВЛАСТИВОСТІ ІСТОТИ (9 прикладів; 9%). Ще менш типовими виявились дескриптори РЕЧОВИНА (6 прикладів; 6 %) та КОНТЕЙНЕР (2 приклади; 2%).

Аналіз метафор та порівнянь у проаналізованих коротких історіях початку двадцятого сторіччя вказує на те, що у функції царини-джерела одними з найхарактерніших виявились ФІЗИЧНІ АРТЕФАКТИ. Тут часто зустрічаємо типово «чоловічі» об'єкти побуту. Серед них знаходимо такі: *a screw, a bear trap, steel bars, a football tackle, a shotgun, blade*. Дані приклади можуть слугувати непрямою вказівкою на те, що чоловікам найближчі предмети, які пов'язані з інструментами, полюванням та спортом.

Також типовим способом створення метафор та образних порівнянь виявилось наділення різноманітних референтів рисами ІСТОТИ: найчастіше – тварини, рідше – людини та міфічного створіння. Найчастіше в досліджуваних текстах референти підкласу ЛЮДИНА, зокрема, чоловіки, порівнюються з тваринами. Наприклад: «"Anna Held'll jump at it," said Mr. Skidder to himself, putting his feet up against the lambrequins and disappearing in a cloud of smoke like an aerial cuttlefish». Також люди в творах авторів-чоловіків порівнюються з кіннями, птахами, котами. Інші референти, такі як частини тіла, фізичні характеристики, природа, інтелектуальна сфера, архітектурні споруди та одиниці простору порівнюються авторами-чоловіками в текстах початку двадцятого сторіччя з тваринами (*scared pigs, a hedge, the tender lambkin, a hard deer*) та міфічними створіннями (*a ghost, cicerone*).

ДУХОВНІ АРТЕФАКТИ посідають третю сходинку в кількісній градації концептуальних корелятивів. Серед експлікаторів цього угруповання корелятивів помітною є роль понять, пов'язаних з релігією та музикою – тими сферами, що являються не зовсім типовими об'єктами чоловічих інтересів того часу.

ВЛАСТИВОСТЯМИ ІСТОТИ найчастіше виступають частини тіла: руки, хвіст, крила (*hands, the tail, wings*) та притаманні людині чи тварині фізичні характеристики: сльози, тінь, свист (*tears, shadows, whistling*).

ОБ'ЄКТИ ПРИРОДИ займають також не останню сходинку в кількісній градації концептуальних корелятивів, що свідчить про більшу схильність авторів-чоловіків аналізованих текстів вбачати у навколишньому

світі риси стабільності.. Поміж об'єктів природи як засобів образного відображення світу певною кількістю вирізняються ліс та дерева (oak, a tree, forest)

РЕЧОВИНА та КОНТЕЙНЕР характеризуються найменшою кількісною репрезентацією серед виокремлених нами дескрипторів ідеологем.

Таким чином, результати проведеного аналізу дали можливість відзначити помітну роль понять із таких «чоловічих» сфер діяльності як полювання, користування інструментами і домашньому господарстві, лісництво в образному відображенні дійсності. Віднайдені нами риси частково узгоджуються зі стереотипними уявленнями, адже в текстах авторів-чоловіків присутня певна кількість традиційно «жіночих» понять (релігія, музика).

Література

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного анализа / Ю.Д.Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – №1. – С. 15-30.
2. Дудолодова О. В. Гендерные аспекты речевого взаимодействия / О. В. Дудолодова // Функциональная лингвистика. Итоги и перспективы: материалы науч. конф. – Ялта: ТНУ, 2002. – 265 с.
3. Кубрякова Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный»/ Е.С.Кубрякова // Вестник ВГУ, серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – В. 1. – С. 4-10.
4. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике / А.Ченки // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: Сб. обзоров. – М: Изд-во МГУ, 1997. – С. 340-369.

Катерина Гонтарук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т.І. Ямчинська

СКЛАД ТА СТРУКТУРА КУМУЛЯТИВНИХ ПОЛІВ «TIME» ТА «SPACE» У ТЕКСТАХ NURSERY RHYMES

Кумулятивні поля «time» та «space» складають базову конструкцію фольклорно-мовленнєвої картини світу NR.

Специфіка часу як об'єкта дослідження полягає в його нематеріальному характері, тобто час не дається людині як самостійна одиниця. Шляхом зіставлення словникових дефініцій виділено наступні ідентифікатори: time, day, month, year, hour, minute, second, week, period, occasion, event, moment, life (lifetime), point, clock, season, speed, tempo, calendar, age, duration, continuum. Дані ідентифікатори досить численні і різноманітні, що обумовлено багатогранністю поняття time і, як наслідок, багатозначністю відповідної лексичної одиниці.

В фольклорно-мовленнєвій картині світу NR вкоренилися архаїчні уявлення про час, а саме, ті, що орієнтовані на вегетативні цикли рослин і життєві цикли тварин, а також уявлення, засновані на спостереженні за небесними світилами - сонцем, місяцем, зірками. Таким чином, кумулятивне поле «time» поповнюється за рахунок таких одиниць, як *Down with the lambs, / Up with the lark, / Run to bed children / Before it gets dark*. І якщо лексеми *lark* і *dark* денотативно орієнтовані на певні періоди часу, то лексична одиниця *lambs* отримує темпоральну семантику тільки в контексті даного фольклорного твору. У той же час лексична одиниця *owl*, яка має денотативну співвіднесеність з часовим проміжком, а саме, вночі, не може бути включена в досліджуване поле, оскільки в контексті відомої NR «*A wise old owl lived in an oak*» вона не використовується для опису або репрезентації часу.

Наявність і різноманітність слів-денотатів в складі фольклорної периферії кумулятивного поля «time» підтверджує одну з ключових характеристик поля - його безперервність.

Простір поряд з часом в загальнофілософському розумінні є базовою формою буття і пізнання, «корінною формою існування матерії» [1, с. 448].

Простір неоднорідний, що дозволяє описувати його в системі бінарних семіотичних опозицій, зокрема, «свій / чужий», «верх / низ» та ін. «Сприятливий, свій простір зображується у вигляді просторих земель (*rume land, side and wide*), прекрасної рівнини (*Wlítebeorhtne wang*), покритої зеленою травою і повної променистого світла (*leoht, sciman*). Впорядковані широкі угіддя (*widland*) з'єднуються зручними дорогами (*wegas nytte*). Чужий простір - це морська стихія (*holm, lago, uđum, flode*), де людину підстерігає небезпека потонути в темній безодні (*nywelnyssse bradnyssse, deop and dim*) серед темних тіней (*heolstersceado deorc gesweorc*), де немає орієнтирів і / або їх не видно. <...> Сонце і Місяць показано предметами, що служать для освітлення великого людського будинку. Крім того, це орієнтири в часі, необхідні для визначення днів, часів і років (*dagum, tidum, gearum*). Однак сприйняття просторових об'єктів як живих істот ще не втрачено: небосхил іменується чудесним житлом неба (*hyhtlic heofontíber*), а земля - житлом середнього світу (*tíंबर middangeardes*)» [2, с.75-76].

Особливої уваги заслуговують ті одиниці, які відповідають за репрезентацію кордону - одного з символічних елементів фольклорного простору. Поріг будинку - це приклад подібного кордону між «чужим» і «своїм» просторами. [3, с. 629]. У наступному тексті NR присутній ідентифікатор *door*: *Wassail, wassail, to our town, / The cup is white, the ale is brown, / The cup is made of the ashen tree, / And so is ale of the good barley. / Little maid, pretty maid, turn the pin, / Open the door and let us come in, / God be here, God be there, / I wish you all a Happy New Year* [4, с. 384].

Узагальнюючи вищесказане, можна згрупувати всі компоненти кумулятивного поля «space», в такий спосіб:

1) ідентифікатори 1-го типу (1-го порядку): *heaven, sky, air, sun, moon, area, land, ground, direction, left, right, up, down, East, West, North, South,*

distance, measurement, width, wide, length, long, height, high, depth, deep, sea, water, centre, middle;

2) ідентифікатори 1-го типу (2-го порядку): place, country, county, town, village, home, house, building, river;

3) ідентифікатори 1-го типу (3-го порядку): London, church;

4) ідентифікатори 2-го типу: foot (feet), head, hand, back, heart, finger, thumb та ін .; tree, oak, hawthorn.

Основними ознаками кумулятивного поля «space» є:

а) на відміну від наземної, рукотворної і водної сфер простору, повітряний простір у свідомості носіїв фольклорної традиції неподільний і існує як єдине ціле. У ньому лише спостерігаються деякі об'єкти, що виконують функцію просторових орієнтирів. Наприклад, Where is the sun? / High, high, up in the air; the tenants of the air; One, two, three, four, five, six, seven, / All good children go to heaven [4, с. 391];

б) до денотативного класу <area>, входять: yard (ілюструє зону <area - building>), valley (є прикладом зони <area - land - hill>), fishpond (являє зону <area - water>);

в) деякі одиниці, що представляють денотативний клас <direction>, мають відсилання до одного ідентифікатора, наприклад, a wise man out of the East; ...[5, с. 219];

г) одиниці, що представляють денотативні класи <distance "i" measurement>, демонструють здатність до конкретизації кордону вимірюваного фрагменту простору і вказують еталонну величину;

д) на перетині декількох денотативних класів виявляються local rhymes - твори, що характеризують міста і села, наприклад, Higham on the hill, / Stoke in the vale; / Wyken for buttermilk, / Hinclyde for ale [4, с. 421].

Безперечно, space - це всеосяжне поняття, яке складається з того, де, в якому саме місці знаходиться герой, звідки і куди, в якому напрямку він рухається, який його пункт призначення, які елементи простору він долає на своєму шляху, а також якого розміру ці елементи. Аналіз відібраного матеріалу покаже, що простір у творах NR підрозділяється в основному на чотири сфери: наземне, водне, повітряне та рукотворне.

Література

1. Байбурин А.К. Ритуал: свое и чужое [Текст] / А.К. Байбурин // Фольклор и этнография. – Л.: Изд-во «Наука», 1990. – С. 3 – 17.

2. Проконичев Г.И. Категории пространства и времени в англо-шотландской народной балладе [Текст]: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Г.И. Проконичев. – М., 2010. – 24 с.

3. Филиппова Е.В. «Дом» как фрагмент фольклорной картины мира (на материале английской и русской народной баллады) [Текст]: Дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Филиппова. – Саратов, 2001. – 191 ст.

4. Complete Rhyme List - Mother Goose Club Nursery Rhymes // URL: http://www.mothergooseclub.com/rhyme_list.php

5. The History of Nursery Rhymes and Mother Goose // URL: <http://www.arts.uwaterloo.ca/ENGL/courses/engl208c/esharris/html>

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ОЗНАКИ «ЖІНОЧА ПРИВАБЛИВІСТЬ» У РОМАНАХ СЕСТЕР БРОНТЕ

Концептуальна ознака «attractiveness» має яскраво виражене ціннісне маркування і відноситься до числа найважливіших орієнтирів людської мовної поведінки. Окрім того, аналізована концептуальна ознака відноситься до гендерно маркованих концептів, оскільки вона має різну інформаційну наповнюваність в залежності від того, представник якої статі є об'єктом оцінки. Гендерна варіативність мовної реалізації концептуальної ознаки «attractiveness» є лінгвістично значимим фактом, аналіз якої дає можливість побудувати більш об'єктивну модель розглянутого концепту і значно глибше зрозуміти закономірності його реалізації, що визначає актуальність нашої роботи.

Основна відмінність в красі чоловіків і жінок, на думку Н.Д.Арутюнової полягає в тому, що «краса чоловіків більш функціональна: в ній домінують риси борця, глави, голови і сильної особистості. Він вибирає предмет любові. Краса жінки орієнтована саме на момент вибору: вона повинна перемогти суперниць на «ярмарку наречених». Вона повинна бути приваблива» [1, с. 23].

І.С.Черкасова, вивчаючи етнокультурні особливості ціннісних домінант авторів оголошень про знайомство зазначає, що приваблива зовнішність, поряд з позитивними рисами характеру представляє цінність, є найбільш значущою якістю для жінки, і зазначає існування гендерних відмінностей ціннісних домінант [2, с. 17]. Так, при описі жінок частіше, ніж при описі чоловіків, звертається увага на зовнішню привабливість, ніжність, наприклад: *Mrs. Dean raised the candle, and I discerned a **soft-featured face**, exceedingly resembling the young lady at the Heights, but more pensive and amiable in expression. It formed a **sweet picture*** [3, p. 103].

Одна з постійних асоціацій у свідомості англіїців XIX ст. простежується в межах мікрошару “cheeks”, а саме привабливість і краса жінок асоціюється з «рожевими», «рум'яними» щічками; тоді як бліде обличчя вважається непривабливим, наприклад: *Her beauty, her **pink cheeks** and golden curls, seemed to give delight to all who looked at her, and to purchase indemnity for every fault* [4, p. 21].

У мікрошарі “eyes” реалізовано поєднання «форми» та «змісту». Так, англіїці вважають привабливими великі чорні/карі очі, в яких може відображатися характер та внутрішні якості людини: *...**brown eyes** with a benignant light in their irids, and a fine penciling of long lashes round*” [4, p.69].

Естетична оцінка рота і губ жінки виноситься у відповідності з наступними фізичними параметрами «розмір» (small), «форма» (full), «блиск» (well-moistened). Параметр «колір губ» є також релевантним при

розгляді жіночої зовнішності, наприклад: *Shirley bent towards her, almost touched her ear with her **rosy lips**, and whispered with a musical softness that often characterised her tones, when what she said tended even remotely to stir some sweet secret source of feeling in her heart - ...*[5, p. 248].

У романах Емілі та Шарлотти Бронте реалізовується велика кількість лексем та словосполучень, які описують привабливу постать жінки: «висока», «гарна постава», «пишний стан», «величність постаті», «показна жінка». Високою частотністю в романі також характеризується зовнішня оцінка привабливості, виражена численними епітетами: «молода», «елегантна», «прекрасна», «родовита», «пишна», «квітуча»: “*Seen now, in broad daylight, she looked **tall, fair, and shapely***” [4, p. 69].

Душевна привабливість жінки описана у романах Шарлотти та Емілі Бронте в межах усіх шести мікрошарів - character, soul, intelligence, manners, taste, talent. Привабливі характеристики жінки як партнера по життю, другої половинки в очах чоловіка – це чистота, скромність та мудрість, наприклад: *Bertha, like a dutiful child, copied her parent in both points. I had a charming partner—**pure, wise, modest**: you can fancy I was a happy man. I went through rich scenes! Oh! my experience has been heavenly, if you only knew it!*[4, p. 557]

Окрім мудрості та щирості, жіночі персонажі в романах характеризуються як привабливі, якщо їхні манери є вишуканими, благородними, спокійними та лагідними, наприклад: *...still she did not resemble her: for she could be **soft and mild** as a dove, and she had a **gentle voice** and **pensive expression**...*[3, p. 302]

Висновки. Розглянута концептуальна ознака складається з двох взаємопов'язаних макрошарів «фізична привабливість» (Physical attractiveness) та «духовна привабливість» (Spiritual attractiveness), які, в свою чергу, розпадаються на мікрошари, що містять інформацію про релевантні характеристики предмета оцінки. Аналіз вибірки дозволяє виділити окремі мікрошари концептуальної знаки «привабливість», представлені інформацією про певні частини тіла, що підлягає оцінці. До таких ми відносимо: face, figure, clothes, hair, voice. Мікрошари макрошару «Spiritual attractiveness», що міститься в англомовній свідомості включають: character, soul, intelligence, manners, taste, talent.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що у всіх лінгвокультурах існують різні гендерні стереотипи. В даних тезах окреслено набір певних якостей, властивих жінці з точки зору концептуальної ознаки «привабливість».

Література

1. Арутюнова Н.Д. Истина. Добро. Красота: Взаимодействие концептов / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного. – М.: Индрик, 2004. – 720 с.
2. Черкасова И.С. Реализация коммуникативной стратегии самопрезентации личности в русских и немецких объявлениях о знакомстве : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.20

«Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / И.С. Черкасова. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2006. – 22 с.

3. Bronte E. Wuthering Heights [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.planetpublish.com/wp-content/uploads/2011/11/Wuthering_Heights_T.pdf

4. Bronte Ch. Jane Eyre [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.planetpdf.com/planetpdf/pdfs/free_ebooks/jane_eyre_nt.pdf

5. Bronte Ch. Shirley [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.freeclassicebooks.com/charlotte%20bronte/Shirley.pdf>

Вікторія Давидчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т.І. Ямчинська

ЭФЕКТ ГИПЕРТЕКСТОВОСТИ ЯК ОЗНАКА НЕЛІНІЙНОСТІ РОМАНУ ДУГЛАСА КОУПЛЕНДА «GENERATION X»

У класичному літературному творі курсивне виділення переважно використовують у разі цитування або наведення ілюстративного матеріалу, логічного наголошення окремих слів. В рекламних повідомленнях друкованого характеру за допомогою курсиву здебільшого виділяють слоган — «коротке самостійне рекламне повідомлення, що може існувати ізольовано від інших рекламних продуктів та становить згорнутий зміст рекламної кампанії» [1, 182]. Це створює відповідний семіотичний ефект – посилює семантичне навантаження слогану як центрального компоненту тексту.

У постмодерністському творі, а відповідно і у романі «Generation X», окрім того, що курсивне виділення слів і словосполучень в тексті логічно наголошує їх, воно ще й маркує інтертекстуальні зв'язки, створюючи щось на кшталт гіперпосилання і, тим самим, відкриваючи перспективу нелінійного читання: «Now Claire, you don't *need* a chicken,' to which I said, That's not the point, Dan. The point is that I *want* a chicken», «Claire understands the drift: "Well, Dag. I see a farmer in Russia, and he's driving a tractor in a wheat field, but the sunlight's gone bad on him — like the fadedness of a black-and-white picture in an old *Life* magazine», «I'd wear bow ties and listen to *alterntaive* rock and slum in the arty part of town».

У першому випадку курсивне виділення лише логічно наголошує слова, у інших двох – створює видимість гіперпосилання, адже здається, ніби читач може, активізувавши його, перейти на іншу сторінку та дізнатися більше про журнал «Life» чи про альтернативний рок.

Можна навести ще один приклад, де курсивне виділення слова «Florida» відкриває перспективу нелінійного читання: «You don't have to worry about having snowmobiles or cocaine or a third house in Orlando, *Florida*. That's right. No you don't. You just want a nice little pat on the head».

Автор ніяк не пояснює і не коментує вживання у творі окремих слів, які виділяються курсивом, семантичне або контекстуальне значення яких може бути невідомим читачеві: «What did you just say to Martin, Dag?» she says to me. 'He's just having kittens in his office—cursing your name up and down. Did the health inspector declare this place a *Bhopal* or something?» Бхопал – індійське місто, де в результаті аварії на хімічному заводі сталася екологічна катастрофа. Читач можливо не знає про цю подію, однак автор не робить відповідної зноски, яка б з'явилася у класичному творі в подібному випадку, а лише виділяє потрібне слово курсивом.

Як бачимо, курсивне виділення слів в деяких випадках створює ілюзію гіперпосилання, яке в свою чергу є однією з ознак нелінійності даного роману.

Література

1. Sorokin Y. Creolized texts and their communicative function / Y. Sorokin, E. Tarasov // Optimization of speech influence. — М.: Nauka, 1990. — Р. 180-196.

Марія Драченко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.В. Дробаха

КОНОТАЦІЯ ЗООНІМІВ У РІЗНИХ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ

З погляду набуття конотативних нашарувань в усіх мовах найчисленнішими є найменування флори і фауни. Яскраві приклади національної специфіки конотацій і мовної символіки демонструють *зооніми* – слова, що слугують назвами тваринного світу. У переносному значенні укр., рос. *корова* та англ. *cow* – незграбна жінка. Така конотація побудована на образній асоціації власне з коровою як великою і неповоротною твариною. У французькій мові вираз *prendre la vache et le veau* (взяти корову і теля) означає «одружитися з вагітною» і реалізує конотему «великий за розміром».

У німецькій мові словом *die Kuh* (корова) називають неохайну, невбрану жінку, що теж виявляє конотацію негативного ставлення. В індійській культурі поняття «*корова*» є священним через сакралізацію цієї тварини в індуїзмі, отже, лексеми-кореляти індо-арійських мов, на відміну від європейських, матимуть позитивні конотації: давньоінд. (вед.) *udhar* позначає «вим'я корови» та «достаток, родючість» [1, с. 18].

Зооніми в різних мовах можуть мати спільні позитивні конотації (*голуб, сокіл, лебідь, орел, лев*) або виражати стереотипні негативні уявлення. Наприклад, *павук* у багатьох культурах асоціюється з чимось поганим і огидним (укр. «*Глитай, або ж павук*» І. Карпенко-Карий), а для казахів – це уособлення працюючої, беручої людини, умілого майстра. *Лисиця* для більшості народів уособлює хитрощі, а в казахів – голод: голодний як

лисиця; англ. *dog in a doublet* реалізує сему «хоробрість», інший фразеологізм – *dog in the manger* (собака на сні) – «дурість». На відміну від типових європейських асоціацій, тюркське слово *корт*, що означає «вовк», має позитивну культурну конотацію в сім'ї тюркських мов (наприклад, башкирській, де самоназва цілої нації складається зі слів баш – голова і корт – вовк), оскільки вовк є споконвічним символом тюрків. Навіть описано випадок, коли казахські діти на уроці російської літератури в інсценуванні байки І. Крилова «Вовк і ягня» хотіли грати вовка, якому симпатизували [3, с. 27].

Незвичною для українців є асоціація коня із пихатістю, непоступливістю, як в англійському звороті: *to be on the high horse* (бути на високому коні), адже вираз *бути на коні* вживають як символ перемоги в якійсь справі.

Інтелектуальну тупість, а також упертість в українській мові передають словами *баран*, *осел*, *козел*, *теля*, *цап*, *ворона*, *курка* та ін., у чеській – *vul* (*vil*); в англійській – *a stupid as a goose*, *a fish* (*гуска* і *риба*); у французькій – *bête comme une grenouille*, *une bécass* (*жаба*, *бугай*). Слово *баран* для більшості європейців також пов'язується з упертістю та дурістю, а от китайці так називають м'яку, лагідну і добру людину. У китайській мовній культурі існує чимало інших відмінностей у конотаціях. Так, *сорока* в них асоціюється з радістю і спокоєм; *верблюд* – рослою людиною, *вовк* – бабієм, *ведмідь* – мужньою та хороброю людиною, *дракон* – щастям, багатством, красою [3, с. 30].

Незвичними для українців мовними конотаціями і символікою вирізняються такі асоціації: для французів *кішка* (*chat*) – мила людина, *індик* (*dindon*) – дурнувата людина; *мавна*, *корова* (*malin comme un singe*, *une vache*) – хитра людина; для англійців *кобила* (*mare*) – рухлива весела дівчина, *лисиця*, *акула*, *енот* (*as cunning as a fox*, *a shark*, *a coon*) – хитра людина.

Очевидно, найпоширеніший зоонім, який містить значний конотативний ореол, – слово *свиня*, що має негативну конотацію неохайності, невихованості, нахабності, невдячності у багатьох мовах (укр. *брудний*, *п'яний як свиня*, рос. *подложить свинью*, франц. *jouer un tour de cochon* – підкласти свиню) [2, с. 13].

У німецькій мові лексема *свиня*, навпаки, має позитивну конотацію, яка втілилась у звороті *Schwein haben*, що означає «мати удачу»; вона символізує прибуток, багатство, тому скарбнички для грошей саме німці почали робити у вигляді свині [3, с. 51].

Національно-культурна специфіка конотації усвідомлюється так само глибоко, як і будь-який інший національно-культурний тип знання. Тому неможливо опанувати особливості певної культури, не орієнтуючись у символах і конотаціях, якими представники цієї культури оперують. Передусім це стосується подібних та омонімічних за семантикою символічних найменувань. Характерним є приклад неоднозначності конотативного потенціалу поняття «*змія*» в різних культурах. Якщо в багатьох європейських мовах це слово виявляє негативну конотацію

підступності, що реалізується у переносних значеннях слів (укр. *змія*, рос. *змея* – підступна людина; англ. *snake* – зрадник) або нім. прислів'я: «*Ein ansprechendes Wort wird die Schlange aus ihrem Bau locken*» – привабливе слово виманить змію з нори, то у східних країнах, наприклад, у японській, це поняття, навпаки, виявляє позитивну конотацію, навіть сприймається як комплімент, оскільки змія в Азії – символ мудрості та краси. Нарешті, змія є світовим іконічним символом медицини, що має міфологічні корені: змія була атрибутом античного бога лікарської справи Асклепія (Ескулапа) [4, с. 52].

Набуваючи сакральної чи національної значимості і пронизуючи товщу культур, символи часто є певними трансформаціями інваріантних сутностей, тому вони можуть бути повторюваними, але не тотожними в різних культурах. Символізація концепту «*голуб*» пояснюється насамперед біблійним контекстом, де голуб став уособленням доброї звістки, миру, чистоти. Згодом це знайшло відображення в іконічному символі миру, намальованому Пабло Пікасо, а саме слово *голуб* здобуло конотацію, яка втілилась у поняттях укр. *голуб миру*, англ. *dove of peace* або в переносному значенні англ. *dove* – «*борець за мир*» тощо [4, с. 123].

Отже, особливістю конотативної палітри зоонімів є їхній безпосередній символічний потенціал. Символ – найвищий спосіб вираження архетипних уявлень, який не підвладний швидким змінам чи замінам, це той квант національної ментальності, на який передовсім слід зважати в міжкультурній комунікації.

Література

1. Киприянова А.А. Функциональные особенности зооморфизмов (на материале фразеологии и паремииологии русского, английского, французского и немецкого языков) / А.А. Киприянова. – К.: Прогрес, 1999. – 23 с.
2. Кононенко В. Символи української мови / В. Кононенко. – І.: Плай, 1996. – 272 с.
3. Попова З.Д. Язык и национальное сознание / З.Д. Попова. – В.: Стоки, 2007. – 61 с.
4. Юнг К.Г. Человек и его символы / К.Г. Юнг. – М.: Серебряные нити, 1998. – 368 с.

Альона Жданюк
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Наук. керівник – к. філол. н., доц. О. М. Черевченко

СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З КОМПОНЕНТОМ „ВОДА“

Останніми десятиріччями фразеологія привертає до себе увагу дослідників різних міждисциплінарних сфер: мовознавців, істориків, літературознавців. Фразеологізми завжди були невід'ємним і важливим

складником системи номінативних засобів будь-якої мови. Різні за структурою та характером поєднання компонентів фразеологічні одиниці реалізують закладений у них номінативно-виражальний потенціал у процесі комунікації, основою якої, як відомо, є текст.

Важливим аспектом сучасних лінгвокультурологічних студій є з'ясування взаємовідношення культурно зумовленого в мові й власне мовного в культурі, дослідження категоризації світу та принципів вербалізації концептів, виявлення інтерлінгвального й специфічного в них. Одна з проблем, що постали перед лінгвокультурологією, полягає у прагненні виробити чіткі принципи, за якими мовні явища можна оголосити інтерлінгвальними чи культурноспецифічними. Це саме стосується й культурної значущості концепту для мовної картини світу.

Фразеологія, як і мова взагалі, є надійною схованкою здобутків культури, звичаїв, прагнень і сподівань народу, одним із найважливіших джерел дослідження його минулого життя, вивчення його словесних естетичних цінностей. У фразеологічній картині світу одними із найчастотніших є ФО з компонентом „вода“. Відомо, що саме вода споконвіку була супутником людини, оскільки люди завжди перебували поблизу води: біля струмків, озер, річок, морів. Тому, принаймні, частина ФО з компонентом „вода“ має дуже давнє походження і може бути спільною для багатьох, якщо не для всіх народів.

ФО з компонентом „вода“ є одним з найбільш сприятливих об'єктів досліджень лексикології і фразеології. Це пояснюється відносною стабільністю їхнього складу впродовж багатьох століть, достатнім ступенем репрезентативності в лексикографічних джерелах, продуктивністю таких фразеологізмів, високою частотністю їх функціонування у розмовному і художньому мовленні, семантичною і структурно-граматичною різноманітністю. Незважаючи на значну кількість наукових студій в області фразеології, дослідження ФО з компонентом „вода“ в аспекті англо-українських співставлень, з'ясування механізмів їх творення, вивчення особливостей мовної репрезентації культурно значущих концептів фразеологічними одиницями відсутні, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета дослідження – виявити національно-специфічні особливості репрезентації концепту „вода“ в англо-українських фразеологічних одиницях.

Фразеологія як окремий розділ мовознавства інтенсивно розвивається на початку ХХ ст. За цей час у ній (у межах цього розділу) було поставлено і розв'язано цілий ряд важливих питань. Підґрунтя вивчення надслівних утворень – „нерозкладних сполук“ (О. Шахматов) – було закладене в працях Ф. Буслаєва, О. Потебні, І. Срезневського, О. Шахматова. Їх спадщину розвинули Н. Амосова, В. Архангельський, О. Білодід, О. Бабкін, В. Виноградов, М. Жовтобрюх, Б. Ларін, Є. Поливанов, Л. Скрипник.

До актуальних питань сучасної фразеології належать взаємопов'язані теоретичні питання сутності, обсягу, місця фразеології в

системі мови. Особлива увага приділяється походженню фразеологізмів, адже основним джерелом виникнення ідіом є життя та діяльність людей. Дослідженню внутрішньої форми ФО присвячені роботи українських фразеологів В. Ужченка, Н. Ляшенко, В. Крепеля та ін. Увагу цій проблемі приділяли О. Кунін, В. Жуков, А. Мелерович, О. Баранов, Д. Добровольський, Л. Ройзензон та ін.

Зіставленню лексичного наповнення ФО та їх семантики присвячені роботи В. Бойко (ФО з анімалістичним компонентом), І. Тимченко (ФО з компонентами-соматизмами), Д. Ужченка (ФО з компонентами-зоонімами), Н. Бобух (ФО з антонімічним компонентом), у російській мові – Я. Левченко (ФО з компонентом „погода“), О. Каленкової (ФО з компонентом на позначення кольору), у словацькій та українській мовах – З. Унук (ФО з компонентами-назвами метрологічних і грошових одиниць), у польській мові – А. Кравчук (ФО з ономастичним компонентом), О. Рогащ (ФО з етнонімами). Монографія Р. Попова присвячена фразеологізмам російської мови з історизмами й лексичними архаїзмами.

Фразеологізми утворюють специфічну систему одиниць мови, об'єднуючись у її складі за кількома типологічними ознаками, зокрема, семантичною цілісністю, відтворюваністю у комунікативних процесах (усному і писемному мовленні), розчленованою будовою. Вони виникли на базі одиниць кількох взаємопов'язаних рівнів: лексичного (будівельним матеріалом для них є лексеми), морфологічного (лексеми репрезентуються у словоформах), синтаксичного (відношення між словоформами у синтагмі) і семантичного (семема як значення лексем).

Фразеологізми творяться переважно не для номінації, а для конкретизації та експресивно-емоційної характеристики фактів чи явищ об'єктивної дійсності, вже названих словами. ФО відзначаються рядом ознак, що дозволяють вважати їх самостійними одиницями мови, відмінними від інших лінгвістичних одиниць – від слова, звичайного словосполучення, речення, – хоч вони мають з останніми немало спільного. Зусилля багатьох вчених скеровувались на те, щоб виробити чіткі критерії відмежування фразеологічних явищ від нефразеологічних.

Фразеологічна одиниця – це номінативно-експресивна одиниця, яка відрізняється від лексичної більшим ступенем конденсації в смисловій структурі конотативних сем, а основна розбіжність між лексичним та фразеологічним значенням полягає в різному співвідношенні номінативної та експресивно-оцінної функцій (В. Білоноженко, І. Гнатюк).

Вона являє собою особливу мовну одиницю і може існувати в мові тільки в єдності своєї форми і змісту і повинна відрізнятися у своїй категоріальній сутності від усіх інших одиниць, у тому числі від близьких, подібних, що збігаються якимись спільними з нею рисами.

Аналіз існуючих поглядів на семантичну структуру фразеологічного значення мотивує таке розуміння основних аспектів фразеологічної семантики як складнокомпоновану мовну сутність, що відтворює відношення мовного знака до дійсності, особистості, мовної системи. ФО як

мовні утворення порівняно з одиницями нижчих рівнів (словом, морфемою, фонемою) мають складнішу лексико-граматичну й особливу смислову структуру, в утворенні якої важливу роль відіграють позамовні фактори. У фразеології яскраво виявляється самотність мови, її специфічний колорит, особливості образного народного мислення.

Фразеологічна система тієї чи іншої мови тісно пов'язана з національно-образною картиною світу того чи іншого етносу. Вони є надзвичайно різноманітними і самотніми, кожен етнос по-своєму сприймає навколишню дійсність, і це виражається в традиціях, звичаях, мові. Почасти фразеологізми є згустками інтелектуально-духовної енергетики, показником міфологічного та/або філософського підходу до освоєння реальності.

Фразеологічний фонд кожного народу – це невичерпне джерело, що постійно живить виражальні засоби літературної мови, надає їй яскравих рис національного характеру, створює той неповторний колорит, який часто відрізняє одну мову від іншої. Оскільки фразеологізми є мовною універсалією, то можна припустити, що в будь-якій мові існують фраземи, до складу яких входить компонент „вода“, адже ФО відображають реалії життя. Безсумнівно, для кожної мови буде різним психологічне тлумачення цього поняття. Розбіжності у сприйманні певним народом довілля вплинуть на кількість фразем у різних мовах.

Фразеологічне значення включає:

- а) денотативно-сигніфікативний компонент;
- б) конотативний макрокомпонент, структурований емоційно-оцінним, експресивним, стилістичним, образним мікрокомпонентами та іншими прагматично орієнтованими відрізками смислу;
- в) граматичний макрокомпонент, до складу якого входять категоріально-граматичні семи, граматичні ознаки словформ та синтаксичних конструкцій;
- г) парадигматичний та синтагматичний аспекти значення;
- г) внутрішня форма та мотивація [1, с.84].

Таким чином, основні напрямки дослідження ФО сформувалися у 60-80 рр. XX ст. Це стосується, зокрема, побудови структурно-семантичних класифікацій, а також посилення інтересу до змісту сталих словесних комплексів. Саме в зазначений період вчені дійшли висновку про необхідність синтезу методів дослідження такого складного за своєю природою феномена, яким є ФО. Семантична структура ФО відтворює ідеальний бік значення, його зв'язок із формальним вираженням за посередництвом формально-семантичних елементів, різні реалізації мовного знака на парадигматичній та синтагматичній осі.

Література

1. Авксентьев Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія / Л. Г. Авксентьев. – К.: Вища школа, 1983. – 137 с.
2. Ажнюк Б. М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні / Б. М. Ажнюк. – Харків: Наукова думка, 1989. – 132 с.

3. Актуальні проблеми підготовки перекладачів: Монографія / За заг. ред. Л. М. Пелепейченко. – Х.: Військ. ін-т ВВ МВС України, 2006. – 260 с.

Олена Житник
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – викл. О.М. Михальчук

THE RISE OF AMERICAN ENGLISH, DIFFERENCES BETWEEN AMERICAN AND BRITISH PRONUNCIATION AND USAGE

American English, also known as United States English, is a set of dialects of the English language used mostly in the United States. Approximately two thirds of native speakers of English live in the United States [4, p. 45].

American English cannot be called a dialect although it is a regional variety, because it has a literary normalized form called Standard American, whereas by definition given above a dialect has no literary form. Neither is it a separate language, as some American authors, like H. L. Mencken, claimed, because it has neither grammar nor vocabulary of its own. From the lexical point of view one shall have to deal only with a heterogeneous set of American [2, p. 15].

American English developed in three stages. The first stage was the colonial period, from time to the first settlers on the new-found land until the end of the American Revolutionary War at the end of 18th century. The second stage was national period, from right after the War of Independence until the end of the 19th century. The final stage, the international period, stretches from the end of the national period until today [1, p.14].

Considering differences between British and American English we saw that British and American English have significantly different vocabulary and usage, pronunciation and spelling.

The usage of American English literature is dating back to 17th century. Early American English produced sounds that were different from British English. Some scholars have suggested that this was not a true linguistic change, but a way of speaking that can be attributed to the pronunciation of the great 18th century actor David Garrick [3, p. 124]. John Witherspoon and Noah Webster, the compiler of his famous *American Dictionary*, were two major figures in early America to help us to understand the nature of Americanisms and the relationships between British English and the emerging language of the Americans. Mark Twain is probably the most famous figure in the literary representation of America's dialectal diversity. He is best known of his attempts in such books as *Huckleberry Finn* to represent American speech in Missouri in the middle 19th century:

1. Such spelling as *warn't*, *nother*, and *wrapt* are designed to evoke the flavor of pronunciation.

2. Such words as *drowneded* and *knowed* make use of the past tense instead of the participial forms, a characteristic of regional or folk speech.

3. The vocabulary divergences can be illustrated by the words like *smouch*, which means *to steal*; *nation tough job* is a euphemism for *damnation tough job*.

4. Hypercorrection or vocabulary that is exceedingly learned can also be a landmark of regionalism, for example, *Tom could out-superintend any boy I ever see*.

Some people think that British and American English are already two different languages. Others, on the contrary, fear that the two varieties would drift away to the point of mutual unintelligibility has proved to be unfounded, and American English combines both vibrant diversity and relative commonality. Of course, both varieties will consequently change over time, but that is what languages have always done, since every language is dynamic.

References

1. Sutcliffe D. British Black English / D. Sutcliffe. – Oxford: Blackwell, 1982. – 349 p.

2. Mencken H.L. The American Language / H.L. Mencken. – New York: Alfred Knopf, 1977. – 450 p.

3. Algeo J., ed. The Cambridge History of the English Language / J. Algeo. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 26 p.

4. Newman J.H. The idea of University // Harvard Classics. Volume 28 / Ch.W. Eliot (ed.). – Valde Books, 2009. – 170 p.

Альона Крутоус
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-
педагогічний коледж
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.Г. Пиндик

PECULIARITIES OF CHANGES AND DEVELOPMENT OF THE MEANING OF ENGLISH WORDS

Changes in meanings make language flexible and malleable. But how do words take on new meanings? The study of meanings and the changes of meaning that words undergo is called semantics (from Greek *semantikos* “having meaning, signifying”). So semantic change is a change in one of the meanings of a word. Semantic change can be viewed dispassionately as a natural process. An example of a recent semantic change is of the word *mouse*; with the advent of computer technology, the word for the rodent as been used to refer to the input device. Many English words have changed meaning in fascinating, unusual, and unexpected ways. Sometimes the meaning of a word can even change from something good to something bad. /15, 42/For example, the English word “imp” once meant “a young shoot of a plant.” Later, the word came to mean “child.” Prayers made years ago for the Prince of Wales referred to him as “that most angelic imp.” However, today, the word *imp* means “an evil creature.” Another example of an English word which has changed in meaning from good to evil is the word “gay.” Not many years ago in the thirteenth century, the English word *gay* (from Old French *gai*, from Old Provençal, of Germanic origin) was an

adjective which meant happily excited, merry and lively. Today, the predominant use of the word is as a noun, meaning homosexual. A few years ago, it would have been a compliment to say that Pastor Peters is a gay man and that the church he pastors is a "gay" church. Today, to say such would be libelous and slanderous - a complete lie.

Today, it would be defamation of a Christian's character for the media to accuse him of being "gay," or to portray him as such. Just as the meaning of the words imp and gay have changed from something innocuous to something evil, so also the meaning of the word tawdry has changed from benign to evil. And vice versa, sometimes words change their meaning from something bad to something good. An example would be the word nice. Nice used to be an insult and meant foolish or stupid in the thirteenth century and it went through many changes right through to the eighteenth century with meanings like wanton, extravagant, elegant, strange, modest, thin, and shy or coy. Now it means a good and pleasing or thoughtful and kind. Silly meant blessed or happy in the eleventh century and went through pious, innocent, harmless, pitiable and feeble minded before ending up as foolish or stupid. Pretty started as crafty this changed to clever or skillfully made, then to fine and ended up as beautiful. Some other changes are: In the thirteenth century awful meant deserving of awe and then ended up as terrible or horrible. Bead (Old English bed prayer; related to Old High German gibet prayer) started as prayer and now it means rosary, paternoster. In the fifteenth century brave meant cowardice (as in bravado) and changed to courageous, dauntless, and fearless. /2, 25/ The word girl of uncertain origin (perhaps related to Low German Göre boy, girl) had meaning "young person of either sex" in the thirteenth century and now it means a female child from birth to young womanhood.

Neck means the part of an organism connecting the head with the rest of the body but the old meaning was a parcel of land (as in neck of the woods). In the fifteenth century nuisance (via Old French from nuire to injure, from Latin nocēre) started as injury, harm and ended up as a person or thing that causes annoyance or bother. Sophisticated means having refined or cultured tastes and habits and meant corrupted. In actual fact, all cases of development or change of meaning are based on some association. In the history of the word carriage (from Old Northern French *cariage*), in the fourteenth century the new travelling conveyance was also naturally associated in people's minds with the old one: horse-drawn vehicle > part of a railway train. Both these objects were related to the idea of travelling. The job of both, the horse-drawn carriage and the railway carriage is the same: to carry passengers on a journey. So the association was logically well-founded. Stalls and box formed their meanings in which they denoted parts of the theatre on the basis of a different type of association. The meaning of the word box "a small separate enclosure forming a part of the theatre" developed on the basis of its former meaning "a rectangular container used for packing or storing things". The two objects became associated in the speakers' minds because boxes in the earliest English theatres really resembled packing cases. They were enclosed on all sides and heavily curtained even on the side facing the audience so as to conceal the privileged spectators occupying them from curious or insolent stares.

There are several reasons for words change meaning. One is the influence of other languages and cultures. Throughout history, many nations through conquering or intermixing with one another, introduced their own languages into the mix. Another reason is the predominate use of slang words. We get so used to using them that many times we forget that we even are.

The discussion of meaning change is often emotionally charged, with the meanings perceived as "improving" (amelioration) or "worsening" (pejoration) over time.

As languages develop the meaning of words can change over time. This causes confusion and misunderstanding when communicating with other people. So if you communicate with other people, it is not only important to have clarity in your message, it is also important to think of your interlocutors and understand how they understand words and messages. On the positive side that words change meaning over time, it is a fact that languages that stay alive, adapt and grow over time.

Recent overviews have been presented by Blank and Blank & Koch (1999). Semantic change had attracted academic discussions already in ancient times. The first major works of modern times were Reisig (1839), Darmesteter (1887), Bréal (1899), Paul (1880), Stern (1931), Bloomfield (1933) and Stephen Ullmann. Studies beyond the analysis of single words have been started with the word-field analyses of Trier (1931), who claimed that every semantic change of a word would also affect all other words in a lexical field. His approach was later refined by Coseriu (1964). As stated above, the most currently used typologies are those by Bloomfield (1933) and Blank (1998) and other typologies are listed below. A number of classification schemes have been suggested for semantic change. The most widely accepted scheme in the English-speaking academic world is from Bloomfield (1933):

Narrowing: Change from superordinate level to subordinate level. For example, skyline used to refer to any horizon, but now it has narrowed to a horizon decorated by skyscrapers.

Widening: Change from subordinate level to superordinate level. There are many examples of specific brand names being used for the general product, such as with Kleenex.

Metaphor: Change based on similarity between concepts, e.g., mouse "rodent" → "computer device".

Metonymy: Change based on contiguity between concepts, e.g., horn "animal horn" → "musical instrument".

Synecdoche: Same as above.

Specialization of meaning: Downward shift in taxonomy, e.g., corn "corn" → "wheat" (UK).

Generalization of meaning: Upward shift in a taxonomy, e.g., Hoover "Hoover vacuum cleaner" → "any type of vacuum cleaner".

Cohyponymic transfer: Horizontal shift in a taxonomy, e.g., the confusion of mouse and rat in some dialects.

Antiphrasis: Change based on a contrastive aspect of the concepts, e.g., perfect lady in the sense of "prostitute".

Auto-antonymy: Change of a word's sense and concept to the complementary opposite, e.g., bad in the slang sense of "good".

Auto-converse: Lexical expressions of a relationship by the two extremes of the respective relationship, e.g., take in the dialectal use as "give".

Ellipsis: Semantic change based on the contiguity of names, e.g., car "cart" → "automobile", due to the invention of the (motor) car.

Folk-etymology: Semantic change based on the similarity of names, e.g., French contredanse, orig. English country dance).

Blank's classification

Blank considers it problematic, though, to include amelioration and pejoration of meaning as well as strengthening and weakening of meaning. According to Blank, these are not objectively classifiable phenomena; moreover, Blank has only shown that all of the examples listed under these headings can be grouped into the other phenomena.

Reisig's classification

Reisig's ideas for a classification were published posthumously. He resorts to classical rhetorics and distinguishes between

Synecdoche: shifts between part and whole

Metonymy: shifts between cause and effect

Metaphor

Paul's classification

- Specialization: enlargement of single senses of a word's meaning

- Specialization on a specific part of the contents: reduction of single senses of a word's meaning

Transfer on a notion linked to the based notion in a spatial, temporal, or causal way

Darmesteter's classification

- Metaphor

- Metonymy

- Widening of meaning

- Narrowing of meaning

The last two are defined as change between whole and part, which would today be rendered as *synecdoche*

Bréal's classification

- Restriction of sense: change from a general to a special meaning

- Enlargement of sense: change from a special to a general meaning

- Metaphor

- "Thickening" of sense: change from an abstract to a concrete meaning

Stern's classification

- Substitution: Change related to the change of an object, of the knowledge referring to the object, of the attitude toward the object, e.g., *artillery* "engines of war used to throw missiles" → "mounted guns", *atom* "inseparable smallest physical-chemical element" → "physical-chemical element"

consisting of electrons", *scholasticism* "philosophical system of the Middle Ages" → "servile adherence to the methods and teaching of schools"

- Analogy: Change triggered by the change of an associated word, e.g., *fast* adj. "fixed and rapid" ← *faste* adv. "fixedly, rapidly")

- Shortening: e.g., *periodical* ← *periodical paper*

- Nomination: "the intentional naming of a referent, new or old, with a name that has not previously been used for it" (Stern 1931: 282), e.g., *lion* "brave man" ← "lion"

- Regular transfer: a subconscious Nomination

- Permutation: non-intentional shift of one referent to another due to an interpretation of a situation, e.g., *bead*

"prayer" → "pearl in arosary" (Adequation: Change in the attitude of a concept, which makes the distinction from Substitution unclear). This classification does not neatly distinguish between processes and forces/causes of semantic change.

References

1. Blank A. Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivations for lexical Semantic change / A. Blank, 1999.

2. Davidson D. Inquiries into Truth and Meaning, 2nd edition / D. Davidson // Oxford: Oxford University Press, 2001.

Юлія Кулібабчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.В. Дробаха

РОЛЬ ДІЛОВИХ ЛИСТІВ У ВСТАНОВЛЕННІ ОФІЦІЙНИХ КОНТАКТІВ

Сучасний бізнес – це складне виробництво, співробітництво на всіх рівнях, обмін інформацією, взаєморозуміння, планування спілкування з урахуванням інтересів обох сторін, а також ефективне вирішення конфліктних ситуацій. Ділове спілкування, як частина людської діяльності стає об'єктом чисельних досліджень і успіх усіх міжнародних бізнес-проектів залежить не тільки від професійних основ діяльності, але й від комунікативної компетенції, яка реалізується у здатності користуватися мовними засобами для встановлення мовленнєвого контакту, його підтримки та впливу на адресата з метою досягнення комунікативних цілей [1, с. 14].

Ведення справ з іноземним партнером частіше всього починається з листа, надісланого по факсу чи електронною поштою. Ділові листи є важливим елементом зовнішньоекономічної діяльності. В країнах з розвинутою ринковою економікою, ділові папери є невід'ємною частиною соціально-економічних відносин.

Лист – це поширений вид документації, один із засобів обміну інформацією.

Діловий лист – це джерело інформації і одночасно, документ, покликаний слугувати досягненню певної поставленої мети. Цілі написання ділового листа можуть бути досить різноманітні.

Ділові листи – це документи, що складаються від імені юридичної особи та мають юридичну силу. Взагалі, діловим листом можна назвати будь-який за змістом документ, котрий пересилається поштою та вирішує організаційні питання, правові проблеми, а також питання економічних взаємин [2, с. 5].

В загальному вигляді ділові листи можуть бути присвячені наступним питанням: співробітництво з вітчизняними та іноземними фірмами; участь в торговій і комерційній діяльності; співробітництво у рамках консорціуму; питання, пов'язані з підготовкою та реалізацією контракту, ціни контракту, формам розрахунку і умовам платежу; командировання спеціалістів; підготовка іноземних і національних кадрів; реклаमाції і врегулювання претензій; влаштуванню на роботу; медичному обслуговуванню та іншим питанням.

О.А. Філатова всю ділову кореспонденцію поділяє на службову та комерційну [1].

Службові листи – це листи, звичайно нескладні за своїм змістом та невеликі за обсягом. Службові листи належать до основних засобів встановлення офіційних, службових контактів між підприємствами, організаціями, установами, фірмами та закладами.

Комерційна кореспонденція – листування, котре пов'язане з укладанням та виконанням комерційних угод.

Від ділового листа залежить пошук потенційних партнерів, можливість встановлення чітких ділових контактів, а також пошук і освоєння нових ринків збуту продукції та надання послуг.

Література

1. Антонов О.И. Деловое письмо на английском языке: Практическое пособие / О.И. Антонов, Е.А. Филатова. – Т.: Прогресс, 1992. – 111 с.
2. Гринько Е.В. Практика по деловому английскому языку: Учебное пособие / Е.В. Гринько. – К.: МАУП, 2000. – 264 с.

Інна Кургаєва
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. О.Л. Козакишина

ТЕОРІЇ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ БІБЛІЙНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Розвиток фразеології як лінгвістичної науки поставив перед дослідниками проблему взаємовідношення фразеологічної одиниці зі словом. У сучасному мовознавстві існують різні точки зору щодо самої постановки

цього питання. Одні науковці вважають фразеологічну одиницю еквівалентами слів, інші вказують на їх співвідношення із словом.

Над теорією еквівалентності фразеологічної одиниці слову працював Ш.Баллі, який вказував, що найбільш загальною ознакою фразеологічного обороту, яка заміняє собою всі інші, є можливість або неможливість підставити замість даного поєднання одне просте слово. Таке слово Ш. Баллі називав «словом-ідентифікатором». Наявність подібного синоніма Баллі розглядає як внутрішню ознаку цілісності фразеологізмів [1, с.34].

Однак більшість лінгвістів, таких, як Н. М. Амосова, В. П. Жуков, А.В. Кунін, А. І. Смирницький, з цією концепцією не погодилися. У своїй роботі з фразеології В.П. Жуков заперечував : «Семантична цілісність фразеологізму не може бути встановлена теорією еквівалентності, так як змінні поєднання слів можуть мати слова-синоніми» [2, с. 5].

Варто зазначити, що істотним елементом семантики фразеологізму є його особлива модальність. У більшості випадків біблійні фразеологізми і співвідносні з ними слова відрізняються стилістичним забарвленням і виступають в основному в ролі стилістичних, а не ідеографічних синонімів [3, с.83].

Деякі прихильники теорії повної еквівалентності (Н. М. Амосова, А. І. Смирницький) розглядають біблійні фразеологізми як лексичні одиниці, які не потребують специфічної, властивої тільки їм класифікації. Вищезгадані мовознавці вважають, що біблеїзми слід класифікувати так само, як класифікуються слова. Відповідно до цього, А. І. Смирницький, включає фразеологію до складу лексикології [1, с.36]. На нашу думку, таким чином, зводиться нанівець вся специфіка фразеологізмів, адже яким би складним за семантичною структурою не було слово, воно не відноситься до фразеології, а є об'єктом лексикографії та лексикології.

Мовознавець А. І. Альохіна зауважувала, що недоцільно розглядати біблійні фразеологізми як еквіваленти слів, важливо лише враховувати характерні риси відтворюваності в готовому вигляді в залежності від структурно-семантичних особливостей різних одиниць мови [4, с.16].

Ознайомившись з вищезгаданими теоріями, можемо зробити висновок, що біблеїзм не тотожний слову і не еквівалентний йому повністю. Він являє собою лексичну одиницю більш складного типу, оскільки його смислове значення виражається не одним словом, а поєднанням двох і більше компонентів, які являють собою неподільну, цілісну конструкцію. Саме цей фактор варто брати до уваги при перекладі біблійних фразеологізмів.

Література

1. Баран Я. А. Фразеологія: знакові величини / Я. А. Баран, М. І. Зимомря, О. М. Білоус. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 256 с.
2. Жуков В. П. Словарь фразеологических синонимов русского языка / В. П. Жуков, М. И. Сидоренко, В. Т. Шкляров. – М.: Русский язык, 1987. – 442 с.

3. Локетт Б. Идиомы и фразеологизмы / Б. Локетт // Иностранные языки в школе. – 2004. – №2. – С. 83.

4. Федуленкова Т. Н. Лингвистический статус компонента фразеологической единицы / Т. Н. Федуленкова // Гуманитарные науки. – 2005. – №4. – С. 16.

Вікторія Кучер
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Н.В. Вишивана

МЕТАФОРИЗАЦІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ НОВИХ СЛІВ

Слово часто переживає зміни значень. Внаслідок цих змін воно може отримувати більшу кількість значень. Розрізняють наступні види зміни значень лексичної одиниці:

- Метафоричне та метонімічне перенесення власних назв, що призводить до зміни значення слова;
- Розширення значення слова, або його звуження;
- Перебільшення або применшення значення (гіперболи та літоти);
- Евфемістичні зміни значення (евфемізми).

Варто наголосити, що зміна значення може відбуватися не лише в окремих словах, а і в словосполученнях і, навіть, реченнях.

При перенесенні значення з одного, вже наявного та звичного, предмету об'єктивної дійсності на новий денотат, денотат отримує назву на основі їхньої схожості чи асоціативного зв'язку.

На основі схожості(порівняння) денотатів утворюються метафори:

Schlange (змія):

1) «Schuppenkriechtier» – плазун;

2) «lange Reihe wartender Menschen» – черга, довга лінія, що своєю формою нагадує змію;

Fuchs (лис):

1) «Raubtier» – тварина-хижак;

2) «schlauer Mensch» – хитра людина.

Безпосередній зв'язок між двома поняттями зумовлює утворення метонімії:

Auditorium im Sinne «Zuhörerschaft» – аудиторія у значенні «слухачі», *die Schule* («alle Schuler») – школа у значенні сукупності учнів; *Tüll* (wegen der französischen Stadt Tülle, wo man ein schleierartiges Gewebe herstellte) – тюль за назвою французького міста, де виготовляли спеціальні тканини; *Röntgen* (nach dem Erfinder der X-Strahlen) – рентген за прізвищем винахідника.

Як метафоричне та метонімічне використання слова призводить до його полісемії, можна розглянути на прикладі слова *Nase* (ніс):

Das «Atemorgan für Atemwege; Riechorgan» [26, s. 896] – як орган дихання та орган дихальних шляхів, особливо через свою форму, продовговатість та положення на обличчі, використовується для характеристики різноманітних предметів об'єктивної дійсності та їхніх відношень, як, наприклад, ніс корабля чи літака (*Nase des Schiffes, des Flugzeuges*). Метафоричні значення можна знайти також у фразеологізмах:

1. *seine Nase in alles stecken*, – всюди сунути свого носа
2. *die Nase hoch tragen*, – задирати носа;
3. *von j-m die Nase voll haben*, – бути ситим по горло;
4. *j-m den Faust unter die Nase halten*, – погрожувати комусь;
5. *die Nase rümpfen* usw. – морщити носа і т. д.

Метонімічні перенесення значень спостерігаємо у виразах:

1. *eine gute Nase für etwas haben*, – мати гарний нюх на щось;
2. *pro Nase (ähnlich pro Kopf)*, – на душу, на одну особу;
3. *nicht nach der Nase (nach dem Geschmack) sein*, – не

відповідати смаку;

4. *Rotznase* у. а. – шмаркач [7, s. 1393].

У когнітивній лінгвістиці метафори виступають одним з основних структурувань мислення [4, s. 93]. Їх називають «концептуальними метафорами», котрі зв'язують між собою сферу джерела та сферу цілі, наприклад, «*Das Leben*» (Zielbereich) «*ist eine Reise*» (Quellbereich). Такий концепції підпорядковуються, як правило, багато інших метафоричних висловів («*am Beginn des Lebens*», «*Lebensweg*»).

В залежності від типу подібності і характеру значеннєвих зв'язків, розрізняють види метафор. Основою семантичних перенесень слугує подібність:

- за формою та положенням (*Tischbein* – ніжка стола, *Brustkorb* – грудна клітина, *Augapfel* – очне яблуко, *Kopf eines Nagels* – голова цвяха, *Rücken eines Buches* – спина книжки);

- за кольором (*gerötete Wangen* – червоні щоки, *Nase* – ніс, *Ohren* – вуха);

- за функцією: (*Feder* (als Schreibzeug) – перо, як засіб для письма; від конкретного до абстрактного: (*Spuren von Tränen* – сліди сліз, *der Zweig der Industrie* – гілка індустрії, *Flügel der Partei* – крило партії);

- за характером чи зовнішністю (*öffnen* – дуркувати, *eseln* – поводитись, як осел, *fuchsen* – хитрувати, *büffeln* – зубрити, *Apollo* – Аполлон, *Aphrodite* – Афродіта, *Othello* – Отелло).

Особливим видом метафори є персоніфікація (надання неістотам чи явищам рис характеру, почуттів, поведінкових особливостей живих істот. Перенесення за критерієм «істота-неістота» [1, с. 49]: *die Uhr geht* – годинник йде, *der Himmel weint* – небо плаче, *die Sonne lacht* – сонце сміється, *der Computer will das nicht* – комп'ютер цього не хоче, *der Dollarkurs liegt am Boden* – курс долара лежить на підлозі і т. д.

Синестезія (від грец. *syn* – «разом» і *aisthesis* – «відчуття») – перенесення з однієї сфери сприйняття у іншу: *warme Farben* – теплі

кольори, *samtige Stimme* – оксамитовий голос, *heiße Tränen* – гарячі сльози, *trockene Worte* – сухі слова, *heller Kopf* – світла голова і т. д.

Основною ознакою мовної метафори є те, що вона постійно пов'язує окремі когнітивні сфери людського досвіду, щоб оптимізувати потенціал виразу відповідно до лексичної потреби, заради чіткості та зрозумілості виразу, а також мовної виразності тої чи іншої мови.

Перенесення значення не обмежується окремими словами, цілі лексико-семантичні поля можуть бути перенесені на сфери діяльності, оскільки якийсь новий предмет чи явище об'єктивної дійсності має отримати свою назву. Прикладом для цього слугують лексичні одиниці, що використовуються в обиході з комп'ютером: *infizieren* – інфікувати, *Computervirus* – комп'ютерний вірус, *abstürzen* – зламати, *herunterladen* – завантажити.

Можливість утворювати нові метафори відкриває широкі перспективи для креативного потенціалу мови.

Література

1. Олшанский И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык – Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache / И. Г. Олшанский. – М.: Академия, 2005. – С.49.

2. Cruse D. A. Lexikologie: Ein Internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschatzen / D. A. Cruse. – 2 Halbband / Vol. 2. – Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2002. – S. 1393.

3. Knipf-Komlosi E., Rada R. W., Bernarth C. Aspekte des deutschen Wortschatzes / E. Knipf-Komlosi, R. W. Rada, C. Bernath. – Budapest: Bolcsesz Konzorcium, 2006. – S. 105.

4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Amsterdam; Philadelphia: Chicago University Press, 1980. – S.93.

Ольга Макарова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. О.Л. Козачишина

ЕКСПРЕСИВ ГНІВУ В РОМАНІ ДЖОНА ФАУЛЗА «КОЛЕКЦІОНЕР»

В основу дослідження вираження гніву в романі Джона Фаулза «Колекціонер» прокладено класифікацію психологічних станів та ступенів їх інтенсивності. Згідно з даною класифікацією існують такі підтипи мовленнєвого акту експресив гніву: роздратування, злість, ненависть, обурення, лють та шаленство [2, с. 85].

Аналіз роману засвідчує, що найчастотнішим підтипом мовленнєвого акту експресив гніву виступає ненависть, у відсотковому співвідношенні показник використання експресивну ненависті складає 46 % від загального обсягу мовленнєвих актів експреси вів гніву. Наприклад: «*I always hated vulgar women, especially girls...*»; «*Please be reasonable. You know*

what you are to me now; can't you see I haven't made all these arrangements just so you'd stay a week more? "I hate you, I hate you." I'll give you my word, I said.»; "I hate scientists," she said. "I hate people who collect things, and classify things and give them names and then forget all about them..." [1].

Значно рідше в романі «Колекціонер» гнів передається через експресив роздратування (20 %), наприклад: «What irritates me most about him is his way of speaking. Cliche after cliche after cliche, and all so old-fashioned, as if he's spent all his life with people over fifty...»; та експресив злості (20 %), наприклад: «She stood a moment, then she suddenly jumped and hit me across the face. It didn't really hurt but the shock of it was most nasty, coming when I least expected it and after I'd been so reasonable when others might have lost their heads. Then she went into the room slamming the door behind her. I felt like going in and having it out with her, but I knew she was angry» [1].

Також у творі присутні й експресиви обурення та люті, але випадків вживання даних підтипів експресивну гніву значно менше. Вживання експресиву обурення складає 7 %, наприклад: «"Why am I here?" - I want you to be my guest. - "Your guest!" She stood up and walked round the armchair and leant against the back, eyes on me all the time.». Відсотковий показник використання експресиву люті складає також 7 %, наприклад: «From now on I give the orders. I had had enough, most men would have had it long before. I went and pulled the bedclothes off her and got hold of her arm to pull her up and she started to fight, scratching at my face. I said, all right, I'm going to teach you a lesson...» [1].

Результати аналізу роману показали, що в аналізованому творі зовсім не використовується експресив шаленства.

Отож, можна відзначити, що в романі «Колекціонер» Джон Фаулз найчастіше виражав гнів персонажів через ненависть, дещо рідше автор вдавався до актуалізації експресивів злості та роздратування. Використання експресиву обурення та люті не є визначальним у романі, про що свідчить їх обмежена кількісна репрезентація. Експресив шаленства в проаналізованому романі не використовується взагалі.

Література

1. Fowles J. The [Електронний ресурс] / John Fowles – Режим доступу: http://www.kkoworld.com/kitablar/con_faulz_kolleksiyachi-eng.pdf.

2. Біценко Т. Дискурс негативної емоційності в англійській мові XVI-XX ст. / Т. Біценко, І. Шевченко. // Іноземна філологія. – 2012. – №124. – С. 82–89.

ВИРАЖЕННЯ НЕПРАВДИ У МОВНОМУ ДИСКУРСІ НА ОСНОВІ НЕПРАВДИВИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

Завданням першого етапу лінгвістичного експерименту було проаналізувати неправдиві твори англійською мовою. На слідуючому етапі дослідження ми розглядаємо неправдиві твори українською мовою студентів I-IV курсів факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Важливо підкреслити, що ми ставимо за мету визначити можливості виявити неправду за певними ознаками. А також, перевірити чи співпадатимуть результати обраних показників неправди (довжина прологу, багатство мовлення та наявність сенсорних та просторових деталей [1; 2]) для українських студентів та чи впливає на результати той факт, що респонденти писали рідною мовою.

Проаналізувавши більше 100 неправдивих творів українською мовою, ми визначили, що довжина прологу у розглянутих наративах варіювалась від 20 до 150 слів. Загальна кількість у всіх наративах коливається від 76 до 452 слів. У відсотковому відношенні довжина прологу варіюється від 11% до 68%. Середня довжина прологу становить 41,6% усієї довжини твору.

Цікаво відзначити, що дані нашого експерименту не надто відрізняються з дослідженнями творів англійською мовою, у яких середня довжина прологу становить 39,5%.

При дослідженні творів на наявність сенсорних та просторових деталей, експеримент показав, що лише 58% розглянутих неправдивих наративів містять унікальні сенсорні деталі, середнє число яких складає 1,8.

Відзначимо, що лише 52% розглянутих неправдивих наративів англійською мовою містять унікальні сенсорні деталі, середнє число яких складає 1,4.

Із цього випливає, що результати неправдивих творів українською та англійською мовами не суттєво відрізняються. Цей факт можна пояснити тим, що респонденти мають більший словниковий запас рідною мовою.

Література

1. Adams S. H. Communication under stress: indicators of veracity and deception in written narratives: PhD thesis / S. H. Adams. – Falls Church, Virginia. – 2002. –137 p.
2. DePaulo B. M., et al. Cues to Deception / B. M. DePaulo, B. E. Malone, J. J. Lindsay, L. Muhlenbruck, K. Chalton, H. Cooper // Psychological Bulletin. – 2003. – Vol. 129, No. 1 – p. 74-118.

МЕТАФОРА ЯК ВТОРИННА НОМІНАЦІЯ В ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ

Метафора як лінгвістичний і ментальний феномен приваблює вчених протягом багатьох віків. У лінгвістику метафора прийшла з риторики, де вона розглядалась як засіб образного мовлення і естетики.

Серед великої кількості існуючих теорій метафори найбільш поширеною, на сьогодні, є теорія когнітивної метафори [3, с. 32]. Формування даної теорії пройшло декілька етапів, які характеризуються концепціями різних типів; від трактування метафоризації як семантичної заміни прямого значення слова в сторону переносного, до трактування метафори як складного багаторівневого явища у когнітивному, комунікативному, психологічному та інших аспектах [2, с. 10].

У сучасній лінгвістиці виділяють систему метафор, яка базується на прийнятих у суспільстві засадах щодо позначення об'єктів, називаючи такі метафори когнітивними [3, с. 31]. Термін когнітивна метафора у трактуванні Дж. Лакоффа і М. Джонсона дозволяє розрізняти мовні засоби вираження і когнітивні процеси, що лежать в її основі, тобто розуміння одного явища (або сфери діяльності) у термінах іншого.

Вчені Дж. Лакофф і М. Джонсон пропонують наступну типологію когнітивних метафор, що розділяє усі існуючі метафори на три основних типи:

- *структурні метафори* – одне поняття структурно впорядковується у термінах іншого;
- *орієнтаційні метафори* – створюють концепти через просторові поняття та відношення;
- *онтологічні метафори* – розкривають події, дії, емоції, ідеї тощо, як якусь істоту чи субстанцію [3, с. 148].

Різноманіття сучасних досліджень когнітивної метафори свідчить не лише про постійний, але й про зростаючий інтерес до теорії вищезгаданих дослідників. Твердження про те, що когнітивні метафори охоплюють всю сферу людського досвіду і володіють значним когнітивним потенціалом, підкріплюється численними дослідженнями когнітивної метафори, яка охоплює більшість сфер людської діяльності [1, с.18].

Отже, варто зазначити, що вивчення й аналіз когнітивної метафори займає одне з провідних положень у сучасній лінгвістиці. Теорія когнітивної метафори визнається світовою наукою і застосовується у практичних дослідженнях, активно розвивається, удосконалюється і знаходить реалізацію у нових наукових інтерпретаціях.

Література

1. Гак В. К. типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация. Общие вопросы / В. Гак. – М.: Просвещение, 2007. – 302 с.
2. Дудецкая С. Метафоризация как способ терминообразования: Автореф. дис. канд. филол. наук / С. Дудецкая. – Самара, 2007. – 24 с.
3. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson – Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

*Анастасія Медведчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., ст. викл. Л. А. Горлова*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПАРАДИГМАТИЧНИХ ВІДНОШЕНЬ У ЛЕКСИЦІ

У сучасній лінгвістиці існують постулати про синтагматичні та парадигматичні зв'язки в мові як два основних типи відношень, серед яких синтагматичні є первинними, а парадигматичні – вторинними. В мовознавчих працях, присвячених цій темі, немає однозначного трактування парадигматичних та синтагматичних відношень. Багато мовознавців схильні до думки, що парадигматичні відношення, які є характерними для системи мови, базуються на протиставленні [2, с. 31].

Парадигматичні відношення, об'єднуючи слова і форми слів в групи взаємозв'язаних одиниць, створюють можливості вибору в процесі мови одиниці, потрібної в цьому тексті, в цій ситуації. Різні одиниці, що знаходяться в парадигматичних відношеннях, не можуть бути вжиті одночасно [3, с. 52].

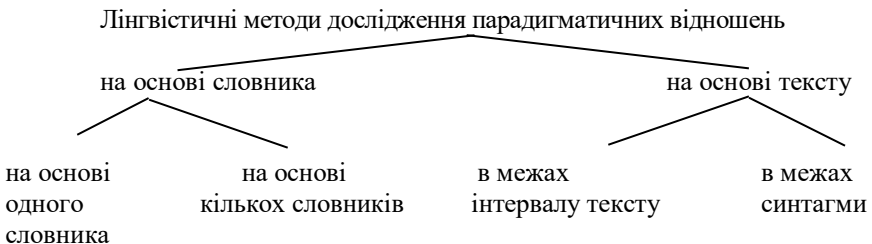
Дослідження парадигматичних відношень допомагає встановити диференційні парадигматичні ознаки досліджуваного елемента, тобто семантичні опозиції, без яких не може бути визначена його семантична природа.

Парадигматичні відношення між словами можна встановити двома способами:

1) аналізуючи словникові дефініції, коли сполучувальні властивості слів враховуються за допомогою тлумачення;

2) на основі синтагматичних властивостей слова.

Сукупність основних лінгвістичних методів, що використовуються для дослідження парадигматичних відношень, В. В. Левицький представляє у вигляді такої схеми:



У лінгвістичних дослідженнях не рідко виникає необхідність виявлення близькості чи спорідненості одиниць різних мовних рівнів – в першу чергу, схожість лексичних одиниць. Одним із перших у радянському мовознавстві дослідив семантичну схожість між словами – синонімами за допомогою квантитативних методів С. Г. Бержан, який запропонував виміряти семантичну схожість за формулою:

$$V = \frac{2C}{m + n},$$

де C – кількість синонімічних варіантів, а m і n – число семантичних варіантів у кожній з лексем, що зіставляються. В роботі С. Г. Бержана схожість між синонімами визначалася на основі співпадіння “семантичних варіантів слова”, тобто значень, що встановлюються за словником [4, с. 16].

Методика вивчення парадигматичних відношень у лексиці може бути застосована у вигляді двох основних варіантів: формального та напівформального. У першому варіанті аналіз здійснюється на основі частоти спільного вживання досліджуваних лексичних одиниць без додаткової семантичної обробки, в іншому – на основі вживання досліджуваної одиниці з підкласами слів, групування та виокремлення яких здійснюється дослідником неформальним способом. Формальний варіант відрізняється від неформального тим, що у першому випадку зв'язок між словами встановлюється на основі подібності та відмінності лексичної сполучуваності, а в іншому – семантичної [1, с. 9].

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що парадигматичні відношення досліджуються на основі аналізу словникових дефініцій або синтагматичних властивостей слова. Для виявлення близькості чи спорідненості між лексичними одиницями, найчастіше лінгвісти використовують квантитативні методи, за допомогою яких визначаються парадигматичні відношення, які найточніше показують зв'язки між словами і групами слів на основі спільності або протилежності їхніх значень.

Література

1. Грещук В.В. Словотворчий потенціал прикметників на позначення внутрішніх якостей людини / В. В. Грещук // Мовознавство. – 1992. – № 3. – С. 8–12.
2. Левицький В.В. Апроксимативні методи вивчення лексичного складу / В.В. Левицький, О.Д. Огуй, С.В. Кійко, Ю.Є. Кійко // Чернівці: Навчальний посібник, 2000. – 145 с.
3. Левицький В. В. Семасиология / В. В. Левицький // Вінниця: Новая книга, 2006. – 163 с.
4. Шайкевич А. Я. Дистрибутивно-статистический анализ в семантике / А. Я. Шайкевич // Принципы и методы семантических исследований: сб. статей. – М.: Наука, 1976. – С. 14–19.

ЧИСЛІВНИКИ-НЕОЛОГІЗМИ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ НЕОЗНАЧЕНО-ВЕЛИКОЇ КІЛЬКОСТІ

Категорія кількості – одна з найбільш великих і багатограних категорій мислення сучасної людини. Її вивчення викликає стійкий інтерес вчених різних галузей, в тому числі, і дослідників в галузі лінгвістики. В.З. Панфілов стверджує, що кількість це величина наявності чого-небудь, яка в результаті порівняння (включаючи рахунок, вимір, обчислення) може бути виражена приблизно в формулах зі значеннями «набагато більше», «більше», «приблизно дорівнює», «менше», «набагато менше» або практично точно (в числах) [2, с.198].

Аналіз засобів вираження неозначеної кількості показує, що для вираження неозначено-великої кількості можуть використовуватися такі лексичні одиниці, що зберігають конотацію новизни, створені в другій половині ХХ – початку ХХІ ст. Числова вісь є нескінченною, тому неможливо назвати найбільше число, з цієї причини в англійській мові з'явилися неологізми-числівники, що позначають дуже велику кількість чого-небудь.

Псевдочислівник - *zillion*, що використовується для опису явищ, предметів, подій, фактів, неймовірно великих розмірів і масштабів. Він досить часто застосовується для того, щоб вразити співрозмовника або перебільшити значення чого-небудь. Можна назвати ряд інших псевдочислівників: *jillion*, *bajillion*, *bazillion*, *squillion*, *skillion*, *kabillion*, *kajillion*, *kabajillion*, *bagillion*, *skajillion*, *goo-gillion*, *faffillion*, *umptillion*, *gagillion*, *infillion*, *gozillion*. Наприклад:

«I was already in bed - after dinner had become my bedtime for the moment – propped up with a *gajillion* pillows and also *Bluie*, with my computer on my lap» [1, с.18].

Дуже багату людину можна назвати *a zillionaire*, *a bazillionaire*, *a squillionaire* або *a gazillionam*. Наприклад:

"Can I take a picture of it? I'm just getting ideas for when Aran becomes a *gazillionaire*." [1, с. 12].

Число - *googol* (гугол) в десятковій системі числення зображується одиницею з ста нулями. Це число було придумано математиком Едвардом Каснером (Edward Kasner) і його племінником Мільтоном Сіроттой (Milton Sirotta).

Число - *googolplex* (гуголплекс) дорівнює десяти в ступені гугол. Число *гуголплекс* в класичному десятковому вигляді записати неможливо, навіть якщо всю матерію в певній частині всесвіту перетворити в чорнито або в комп'ютерний дисковий простір.

Загальноновживаний неологізм *-eleventy* походить від давньоанглійського числівника *hund endleofantiȝ* для найменування віку героїв в казковому світі. Крім того, створений Дж.Р.Р. Толкієном числівник *eleventy* може використовуватися і для найменування дуже великої кількості, наприклад, *eleventy-seven, eleventyqazillion*.

Отже, сфера кількості в мовах сучасності включає в себе ряд неологізмів, які з одного боку ускладнюють, з іншого, збагачують систему мови, помітно підвищуючи кількість мовної інформації.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Проблема числа. Логический анализ языка. Квантитативный аспект языка / Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2005. – С. 6–21.
2. Швачко С.А. Полиаспектность и полифункциональность английских числительных /С.А. Швачко // Вісник ХНУ. – 2004. – № 635. – С.198–201.
3. Швачко С.А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках. / С.А Швачко. – К.: Вища школа, 1981. – 143 с.
4. Hurford J. R. Language and Number: the Emergence of a Cognitive System / J. R. Hurford. – N.Y. : Basil Blackwell, 1987. – 322 p.

Ірина Міщенко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. А. М. Боюн

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА НОМИНАЦИЙ ДРАГОЦЕННЫХ И ПОЛУДРАГОЦЕННЫХ КАМНЕЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Технологическая классификация драгоценных и полудрагоценных камней подразумевает их деление на типы и группы в зависимости от их твердости и ценности. В соответствии с этим нами произведена классификация номинаций, обозначающих эти камни.

К первой группе обозначений драгоценных камней относится только одна лексема – *алмаз*, имеющая значение «прозрачный драгоценный камень, минерал, представляющий собой видоизменение чистого углерода» [2, Т.1., 32].

Вторую группу составляют названия камней, характеризующихся меньшей степенью твердости. К ним относятся разновидности корунда, берилла, граната, кварца, хризоберилла и циркона.

Номинатив *рубин* имеет значение «драгоценный камень красного цвета» [2, Т.3, 375] и переводится с латинского как «красный» [3, Т.3, 511].

Лексема *сапфир* означает «драгоценный камень синего или голубого цвета» [2, Т.4, 28], переводится с древнеиндийского буквально как «любимый Сатурном» [3, Т.3, 566].

Слово *изумруд*, имеющее значение «драгоценный прозрачный камень ярко-зеленого цвета» [2, Т.1, 656], переводится с греческого как «зеленый» [3, Т.2, 123].

Номинатив *аметист* имеет толкование «драгоценный камень фиолетовой или голубовато-фиолетовой окраски, разновидность кварца» [2, Т.1, 35], переводится с греческого буквально «не пьяный», так как считается средством от опьянения [3, Т.1, 76].

Лексема *воробьевит* имеет значение «розовый берилл», была названа по фамилии Воробьев [1, Т.1, 134].

Номинатив *гелиодор*, имеющий значение «золотистый берилл», пришел в русский язык из греческого: «гелиос» – «солнце», «дарои» – «дар» [1, Т.1, 154].

Слово *гессонит* имеет толкование «известково-глиноземистый гранат». Это наименование – заимствование из греческого языка: «гессон» – «меньший». Камень назван так, потому что уступает по твердости циркону [1, Т.1, 164].

Лексема *спессартин* означает «гранат, конечный член ряда Mg–Fe» и была названа так по месторождению Спессарт в Баварии [4, Т.2, 279].

Наименование *авантюрин* имеет значение «мелкозернистая разновидность кварца, минерал, употребляемый для различных украшений и художественных изделий» [2, Т.1, 21]. Это слово было заимствовано из итальянского языка: «avventura» – «счастье» [1, Т.1, 16].

Номинатив *гиацинт* имеет толкование «прозрачный темно-красного цвета циркон, драгоценный камень» [1, Т.1, 166]. Слово заимствовано через нем. *Hyazinthe* или прямо из лат. *hyacinthus* от греч. «фиолетовый сабельник» [3, Т.1, 404].

Слово *эвклаз* означает «минерал, монокл. Бесцветный, бледнозеленый, синий. Очень редкий» и имеет греческое происхождение: «клясис» – «разлом» [1, Т.2, 420].

Первую группу второго типа составляют названия полудрагоценных камней. К ним относятся наименования таких камней, как *хризопраз* и *жадеит*.

Номинатив *хризопраз* имеет толкование «яблочно-зеленый халцедон, окрашенный слоями никеля», с греческого переводится как «леково-зеленый» [1, Т.2, с. 389].

Лексема *жадеит* имеет значение «цельный белый поделочный камень от синеватого до бледно-зеленого оттенка» [2, Т.1. с. 469]. Слово пришло из латыни, переводится как «бок», так как этим камнем лечили боли в боку. [1, Т.1. с.241].

Ко второй группе второго типа относится наименование менее ценного камня *оникс* – «минерал, разновидность агата, состоящий из чередующихся слоев белой и черной краски» [2, Т.2, 619]. Это слово заимствовано через нем. *Опух* из лат. *опух* от греч. «ноготь»; камень назван так по оттенку, напоминающему цвет ногтей [3, Т.3, 141].

Таким образом, в лексико-семантической парадигме номинаций драгоценных и полудрагоценных камней по их технологической характеристике нами выделено 2 типа, которые, в свою очередь, делятся на группы. Все эти наименования являются заимствованиями: 12 из них заимствованы из греческого языка или латыни, 1 – из древнеиндийского, 1 – из немецкого. Один из камней получил свое название по месторождению, и воробьевит был назван по фамилии ученого, открывшего этот камень.

Литература:

1. Геологический словарь: В 2-х тт. – Т.1-Т.2 / Под ред. А.Н. Криштофоровича. – М.: Государственное научно-техническое издательство литературы по геологии и охране недр, 1955.
2. Словарь русского языка: В 4-х тт. – Т.1-Т.4 / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1999.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х тт. – Т.1-Т.4 / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1986.

*Ірина Муль
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник — к. філол. н., доц. А.М. Боюм*

НАИМЕНОВАНИЯ ГОРЯЧИХ БЕЗАЛКОГОЛЬНЫХ НАПИТКОВ

К наиболее популярным горячим напиткам относятся чай, кофе и какао, соответственно широко употребительными являются обозначающие их лексемы.

В состав названных напитков входят алкалоиды - вещества, оказывающие возбуждающее действие на нервную систему человека, в связи с чем их употребление необходимо регулировать в зависимости от того, в чем нуждается организм человека и каково его состояние здоровья. Доказательством того, что это не нейтральные, безвредные напитки, является такой, например, факт, что перед внедрением в повседневное меню во многих странах их использовали в качестве лекарств. Так, в Польше чай продавался сначала только в аптеках.

Одно из значений слова *чай* – «высушенные и особо обработанные листья этого растения, служащие для приготовления напитка». В исследуемую лексико-семантическую парадигму входит лексема *чай* во втором значении: «ароматный напиток, настоянный на этих листьях» [2, т.4, с. 651].

Происхождение слова *чай* следующее. «Возможно, вероятно». Из 1 л. ед. ч. чаю от. Подробнее см. чаять II, диал. цвай — то же, олонек. (Кулик.). Через тур., крым.-тат., тат., кирг., алт. *čaj* «чай», уйг. ча, монг. *čaj* из сев.-кит. *čhā* «чай», в то время как южнокит. *tě* послужило источником зап.-европ. названиям чая — франц. *thé*, ит. *tè*, англ. *tea* [4, т. 4, с. 311].

Чай в настоящее время является, пожалуй, самым распространенным напитком в мире. Родиной чая является Китай. Известно, что китайцы начали выращивать чай еще за 3000 лет до н.э. Второй страной возделывания чая стала Япония.

Слово *кофе* имеет несколько значений. В данную микроструктуру лексема входит в значении «напиток, приготовленный из такого порошка» [2, т.2, с.116].

Кофе, также кофей (напр., у Л. Толстого), впервые кофий, 1724 г., Уст. морск.. Из англ. coffee или голл. koffie — то же (kofi). Источником европейских слов является араб. qahwa [4, т.2, с.355].

Кофе, также как и чай, покорила мир благодаря своим тонизирующим свойствам и приятному аромату. Родиной кофе является Абиссиния (в настоящее время Эфиопия), но своим прекрасным ароматом и цветом кофе обязан арабам, которые первыми стали его обжаривать. Сейчас самым крупным экспортером кофе является Бразилия, которая поставляет на мировой рынок около 50% всего выращиваемого кофе.

Какао – это тропическое дерево, из семян которого делают шоколад, шоколадное дерево. Лексема входит в лексико-семантическую группу наименований безалкогольных напитков в значении «питательный напиток, приготовляемый из этого порошка» [2, т.2, с.18].

Лексема *какао* заимствована через немецкий *какао* или французский *сасао* из испанского *сасао* от мексиканского *sacahuatl* «бобы какао» или *sacaho* «дерево какао» [4, т.2, с.162].

Какао на молоке распространено не только как питательный напиток, но и как основной компонент многих десертов, изделий из теста, мороженого и т.д. Какао находит широкое применение в кондитерской промышленности как сырье для производства шоколада и многих вкусных сладостей.

Лексико-семантическое объединение слов, обозначающих напитки, представляет собой наиболее общую парадигму, в которой лексемы объединяются на основе общей семантической темы и семантического признака «жидкость».

Литература

1. Буйленко И.В. Лексико-семантические объединения слов / И.В. Буйленко // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. – 2012. – №5(19). – С.89-92.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. (1-4т.) / [под ред. А.П. Евгеньевой]. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981–1984.
3. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. / Под ред. К. С. Горбачевича. — М., СПб.: Изд-во Русский язык, 1991—1994.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т. (1-4 т.) / [пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева]. — 2-е изд., стер. — М.: Прогресс, 1987. — 832с.
5. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов / Ф.П. Филин // Очерки по теории языкознания. — М.: Наука, 1993. — С. 229-239.

РОЛЬ ТА ЗМІСТ ОСНОВНОГО ЕТАПУ РОБОТИ З АУДІОКНИГОЮ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Аудіокнига є допоміжним, але досить ефективним засобом навчання іноземної мови. Робота з аудіо книгою проходить у три етапи: підготовчий, основний та заключний. У розробленій нами методиці роботи з аудіокнигою основний етап відіграє головну роль та несе найбільше навантаження. Тому далі пропонуємо його розглянути більш детально.

Основний етап характеризується власне роботою з текстом АК художнього твору та містить три взаємопов'язані комплекси вправ: аудіювання глави АК (А), паралельне аудіювання та читання глави АК (АЧ) та самостійне читання глави АК (Ч.) Робота з вправами даних комплексів проходить у три етапи: передтекстовий, текстовий та після текстовий. Кожен комплекс має певну мету та виконує відповідне завдання. [2, с.4]

Комплекс (А) включає автономне аудіювання, метою якого є загальне розуміння тексту, введення учнів в атмосферу твору. Група вправ даного комплексу має цілий ряд цілей: розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (антиципації, осмислення, аудитивної пам'яті) та власне вмінь аудіювання (розуміння основної думки тексту), контроль сприйняття та розуміння загальної інформації тексту твору.

(АЧ) комплекс включає вправи на паралельне (одночасне) аудіювання та читання. Основною функцією вправ даного комплексу є компенсаторна (на заповнення прогалин розуміння під час першого прослуховування) та порівняння засобів вираження емоційного плану у звуковій формі (інтонація, ритм, гучність, паузація, наголос) та на письмі у друкованому тексті (пунктуація, кількість окличних та запитальних речень), розуміння основного змісту тексту.

Комплекс (Ч) передбачає автономне вивчаюче читання тексту АК з детальним розумінням тексту твору. Ціль третього комплексу вправ – інтенсивна робота як з мовною стороною тексту так і його змістовою складовою. Важливим також на цьому етапі є критичний аналіз твору, формування власної думки про твір, задум автора.

Отже, основний етап роботи з аудіо книгою художнього твору включає три взаємопов'язані комплекси вправ, метою яких є інтегрований розвиток вмінь аудіювання та читання та цілої низки супутніх навичок та вмінь. Такий комплексний підхід, на нашу думку, сприятиме повному та глибокому опрацюванню як мовної так і змістової складових тексту, розвитку міцних навичок та вмінь аудіювання та читання.

Література

1. Малыгина Е.В. Комплекс упражнений для обучения аудированию / Е.В.Малыгина // Молодой ученый. — 2010. — №7. — С. 283-287.
2. Черныш В.В.Методика работы с аудиокнигой на уроках английского языка в средних специализированных школах с углубленным изучением иностранного языка / В.В.Черныш – Іноземні мови. – 2000. – №3. – С.3 – 8.

Каріна Осіпчук
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Г. В. Осіпчук

КОНЦЕПТ «ЇЖА» В УКРАЇНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ, ПРИКАЗКАХ ТА НАРОДНИХ ПРИКМЕТАХ

Традиційна їжа є визначальним елементом культури будь-якого народу. Рецепти страв формуються не одне сторіччя і залежать від багатьох чинників: географічного розташування, особливостей флори і фауни певної території, видів господарства та ін. Багато зі страв кулінарії набули етнічної символіки, є своєрідним кодом національної культури. Кухня українського народу широко представлена в фольклорних висловах, що несуть в собі певну узагальнену думку чи висновок та мають виховне значення.

Проблема дослідження національно-мовної картини світу знайшла своє відображення у працях І. Голубовської [1], Л. Карп'юк [2], З. Коцюби [3], О. Снитко [6] та інших. Однак, у сучасній лінгвістиці семантичний рівень концепту «їжа» здійснено частково, що і зумовлює *актуальність* обраної теми.

Метою наукового дослідження є виявлення особливостей українського національного менталітету, зафіксованих в прислів'ях. Досягнення мети вимагає виконання наступних *завдань*: аналіз семантичного рівня лексем концепту «їжа» в прислів'ях, приказках та народних прикметах як спосіб відображення національного менталітету. *Предмет дослідження* – українські прислів'я та народні прикмети.

Значна кількість українських прислів'їв та приказок про хліб, тому що культура наших пращурів була хліборобською. Навколо хліба зосереджується все існування людини: «Хліб – усьому голова» [7, с. 1]. Його звеличують: «Хліб – батько, вода – мати» [7, с. 1], йому підпорядковуються час і простір: «Хліб – над усею їжею пан» [7, с. 1]. У цих прислів'ях відображено великий досвід і важливе життєве правило, осмислення ролі хліба в житті українців. Хліб є не лише предметом їжі, він відіграє і сьогодні величезну роль у всіх обрядах, звичаях: «Паляниця – хлібова сестриця» [7, с. 1]. Жодна страва не може зрівнятися з хлібом і способами його приготування та розмаїттям готових виробів. До випікання хліба господині-українки ставилися з особливою увагою.

Крім українців, жоден з народів не мав звичаю пекти пироги: *«Де пиріг із грибами, там і ми з руками»* [7, с. 1], *«Не гарна хата вуглами, а гарна пирогами»* [7, с. 1], *«Пироги – не вороги»* [7, с. 1].

Існує й ряд народних прикмет, пов'язаних з хлібом: *«Які Явдохи (14 березня), таке й літо: крутитиме млини (вітер) – так крутитиме снопи в полі...як повіє з півдня – врожайний на хліб рік»* [5, с. 19], чи *«Якщо день сонячний – то вродить пшениця. А похмурий – просо й гречка»* [5, с. 19]; *«Якщо жайворони співають здебільшого уранці – чекай доброго врожаю з раннього посіву»* [5, с. 40].

Менталітет українців виявляється і в широму та доброму гуморі, у них завжди прокидається невтомне бажання веселитися самим і веселити інших: *«Житній хліб – пирогів дід»* [7, с. 1].

Крім хліба, з муки виготовляли чимало інших страв: коржі, перепічки, пампушки, пироги, млинці, оладки та ін. Варені страви з борошна вражають різноманітністю: *затірка, галушки, локишина, вареники, кльоцки* [4, с. 139]. Вареники начинялися капустою, картоплею, сиром, гречаною кашею, вареною квасолею, маком, свіжими ягодами: *«Благодареники за вареники: каші не їв, борщу не бачив»* [7, с. 1]. Вареники засмажували салом чи олією з цибулею, заправляли сметаною [4, с. 139]. Їх готували переважно у неділю або святкові дні: *«Вареники – Божі хваленики: всяке хвале, та не всяке варе»* [7, с. 1].

Чим глибше занурюєшся в історію нашого народу, тим більше переконуюєшся, як багато мудрості закладено у фольклорі. Здавна відомо, що українці – народ хазайновитий, гостинний та любить поїсти. Процес їжі – це своєрідний ритуал, наділений таємними символами й знаками: *«Батька й матір забудеш, а їсти – ніколи»* [7, с. 1].

Найбільш поширеною стравою в Україні є борщ: *«Що до чого, а борщ до хліба»* [7, с. 1], *«Борщ та каша – їжа наша»* [7, с. 1], *«Борщ без каші – удівець; каша без борщу – вдова»* [7, с. 1].

Значне місце у повсякденному харчовому раціоні жителів України відводилося каші, яку готували з пшеничної, ячмінної, гречаної, кукурудзяної, пшоняної та інших круп. Каші належать до архаїчних страв:

«Вівсяна каша сама себе хвалить, а гречану люди хвалять» [7, с. 1], *«Воду вари, вода буде; пшоно вари – каша буде»* [7, с. 1], *«Заварив кашу – не жалій масла»* [7, с. 1].

Значне місце у народному харчуванні українців посідали овочеві страви. Надзвичайно багатим був асортимент страв з картоплі, капусти. Окремі страви з буряка, редьки, моркви готувалися рідко: *«Гірка редька, та їдять; погано замужем, та йдуть»* [7, с. 1].

Приготування страв – нелегка наука. Мистецтво приготування їжі та ритуали її споживання є важливими елементами культури: *«Не розбивши крашанки, не спечеш яєчні»* [7, с. 1].

Українці – дуже працьовитий народ, а коли людина життєрадісна, працьовита, старанна, весела, добра, то вона і здорова і любить попоїти:

«Від гарного обіду й вечера буде» [7, с. 1], *«У робочого чоловіка в животі й долото згорить»* [7, с. 1].

Українці часто-густо сміються над собою – це ознака душевного здоров'я: *«До борщу пан, а до м'яса сам»* [7, с. 1]. Здатність кепкувати з самого себе – ознака того, що людина перебуває у гармонії сама з собою: *«У цьому супові циган купався (чорний)»* [7, с. 1], *«Щось за лихо стало, чи від крупів, чи від сала»* [7, с. 1], *«Який за столом, такий і за роботою»* [7, с. 1]. У пареміях українці з гумором констатують: *«Де сало шкварчить, там людей кишить»* [7, с. 1], *«Із медом і долото згризеши»* [7, с. 1] або *«Із медом і чобіт добрий»* [7, с. 1]. Традиції сміхової культури – це самобутня сторінка історії нашої культури: *«Стільки смаку, як у печеному раку»* [7, с. 1], *«Суп – хоч голову мий»* [7, с. 1], *«Сало не велика слава, а все ж ласощі»* [7, с. 1].

Отже, українська народна кухня – це частина культурної спадщини. Традиційна їжа складалася упродовж віків і з давніх часів вирізнялася різноманітністю, високими смаковими й поживними якостями. А страви та способи їх приготування виступають специфічними ознаками національних особливостей рідного народу.

Подальші наукові розвідки будуть направлені на дослідження концепту «їжа» в англійській та німецькій мовній картині з метою виокремлення особливостей національного менталітету різних народів.

Література

1. Голубовська І. О. Душа і серце в національно-мовних картинах світу / І. О. Голубовська // Мовознавство. – 2002. – № 4–5. – С. 40–47.
2. Карп'юк Л. А. Основні підходи до розуміння менталітету сучасними вченими / Л. А. Карп'юк // Народна творчість та етнографія. – 2004. – № 6. – С. 76–83.
3. Коцюба З. Г. Паремійні фонди мов як контамінація різночасових міжкультурних світоглядних нашарувань / З. Г. Коцюба. – Мовознавство. – 2009. – № 2. – С. 34–47.
4. Культура і побут населення України: навчальний посібник / В. І. Наулко, Л. Ф. Артюх, В. Ф. Горленко та ін. – 2-е вид., доп. та перероб. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
5. Скуратівський В. Місяцелік: український народний календар / В. Скуратівський. – К.: Мистецтво, 1993. – 208 с.
6. Снитко О. С. Коді культури у мовній об'єктивації дійсності / О. С. Снитко // Studialinguistica. – Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – Вип. 1. – С. 115–121.
7. Українські прислів'я про їжу / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrlit.vn.ua/lib/pidmogilniy/u6fyn.html>.

ТЕНДЕНЦІ ВИКОРИСТАННЯ СКОРОЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

На даному етапі розвитку англійської мови скорочення відіграє значну роль в її творенні. Інформаційна перенасиченість суспільного життя вимагає від комунікантів пошуку шляхів стислого викладу подій та опису явищ через створення нових одиниць – вичерпних за змістом і спрощених за зовнішньою формою. Кількісне зростання скорочень є абсолютно закономірним, воно зумовлює раціоналізацію мовленнєвої діяльності, економію номінативних та словотвірних зусиль.

Механізм графічного злиття застосовувався ще тоді, коли існував так званий фонетичний запис; у деякому сенсі він був розповсюдженим у ранній писемності, де написання цілого слова часто оминалось, а початкові літери зазвичай використовували для позначення слів у специфічному контексті.

Утворення нових аббревіатур в англійській мові стало явищем, яке все більше розвивається й удосконалюється. Кількість аббревіатур усіх типів зростає, що помічено багатьма дослідниками. Безсумнівно, роль аббревіації в мовній свідомості сучасного суспільства є надзвичайно важливою, саме тому варто говорити про майбутнє цього способу словотворення [1].

І. Арнольд зазначає, що в англійській мові аббревіатури поширені головним чином як форма асиміляції запозичених слів, завдяки якій ці іншомовні слова наближаються за своїм звуковим виглядом до споконвічно англійських слів з їх характерною односкладовістю. Вимова аббревіатур варіюється залежно від їх типу [2, с. 23]. Зокрема, Т. Сергєєва вважає, що аббревіатури поділяються на два типи. До першого типу належать аббревіатури, семантичний обсяг яких прирівнюється до семантичного обсягу прототипів. Такі аббревіатури без вихідної повної форми незрозумілі читачам і, як правило, не вживаються без розшифрування. Іншим різновидом є аббревіатури, які за своїм значенням відрізняються від корелятивів і самостійно функціонують у мові (без розшифрування), виступаючи новими словами. Такі аббревіатурні номінації читаються як слова за нормами звукової системи мови, отже, набувають ознак фонетичної оформленості, здатні до словозміни за загальномовними правилами й регулярно відтворюються в процесі комунікації [4, с. 175].

У лінгвістиці виділяють також графічні скорочення слів і словосполучень та відповідні англійські еквіваленти в повній формі. Існує кілька таких семантичних груп:

- дні тижня, наприклад, Mon – Monday, Tue – Tuesday тощо;
- назви місяців, наприклад, Apr – April, Aug – August, Sep – September тощо;

- назви графств у Великій Британії, наприклад, Yorks – Yorkshire, Berks – Berkshire та ін.;
- назви штатів у США, наприклад, Ala – Alabama, Alas – Alaska, Calif – California тощо;
- звернення, наприклад, Mr, Mrs, Ms, Dr тощо;
- військові звання, наприклад capt – captain, col – colonel, sgt – sergeant тощо;
- наукові ступені, наприклад, BA – Bachelor of Arts, DM – Doctor of Medicine. (Іноді в науковому ступені зустрічаються скорочення латинського походження, наприклад, MB – Medicinae Baccalaureus);
- одиниці часу, довжини, ваги, наприклад f. / ft – foot / feet, sec. – second, in. – inch, mg. – milligram тощо [4, с. 156].

Висновки. Аббревіатури виступають однією з груп скорочень у системі лексики сучасної англійської мови. Вони достатньою мірою є часто вживаними, поділяються на семантичні групи назви осіб та предметів, а також потребують чи не потребують розшифрування, залежно від збігу форми відповідних корелятивів. Графічні скорочення мають ознаки фонетичної оформленості, здатні до словозміни за загальномовними правилами й регулярно відтворюються в процесі спілкування.

Література

1. Аббревиатуры и сокращения в сфере образования и карьеры [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.habit.ru/23/115.html>.
2. Англо-русский словарь современных сокращений [Текст] = English-russian dictionary of modern abbreviations : ок. 7000 единиц / В. А. Луцкевич, А. А. Иванова, Н. М. Поташников, И. А. Самойлова. – М. : Русский язык, 2002. – 176 с.
3. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М., 1959. – 305 с.
4. Сергеева Т. Аббревиатуры в системе лексических сокращений / Т. Сергеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – Ч. 2. – № 6. – С. 174–179.

Аліна Печенюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. І.Є. Грачова

ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕВФЕМІЗМІВ В АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ

Газетний дискурс, реалізований засобами масової інформації, зокрема пресою, конструє світ людей і їхні дії як подію. Представлення подій у газетному дискурсі не може здійснюватися інакше, як за допомогою мови. Основними мовними засобами англomовного газетного дискурсу є кліше, евфемізми, фразеологізми, модальні слова, що представляють ядро дискурсивної лексики, і виражають авторську інтенцію. Специфіка

синтаксису газетного дискурсу полягає у вживанні повторів, паралелізму, асиндетону, парцеляції, чергування довгих висловлювань та характерних для даного стилю граматичних конструкцій. На сьогодні евфемізми становлять одну з найважливіших складових газетного дискурсу.

Одними з найпоширеніших стилістичних засобів є евфемізми, які за певних умов служать для заміни позначень, які є не цілком ввічливими, занадто різкими та небажаними. Вони дають можливість змінити емоційне навантаження, акцент повідомлення, не змінюючи його зміст. Визнаною особливістю евфемізмів є їх чітка прагматична спрямованість переконати потенційного адресата (людину, читачів, масову аудиторію) у власній точці зору. У більшості випадках ці одиниці використовуються для того, щоб приховати правду чи ввести в оману. Будучи варіативними засобами мови, евфемізми безпосередньо залежать від мовної ситуації, типу культури, національної свідомості. Сфера їх використання дуже широка починаючи з політичного дискурсу і до приватних оголошень у газетах. Сьогодні евфемізми становлять одну з найважливіших складових газетного дискурсу.

Основними функціями евфемізмів в англомовному газетному дискурсі є:

1. Елевативна (аспекти дійсності висвітлюються у більш позитивному світлі);

2. Вуалітивна або маскуюча (реальні факти, цифри приховуються від читачів або замасковуються);

3. Конспіративна (евфемізми використовуються задля ускладнення інформації, щоб люди, які не є досить освіченими у цій сфері, не зрозуміли повідомлення у повній мірі);

4. Дистортивна (вживання евфемізмів формує неправильне уявлення читачів про ту чи іншу подію) [1, с. 11].

І.Ю. Грогозда вважає, що евфемізми в газетному дискурсі виконують три основні функції: кооперуючу (основним завданням є зберегти взаємодію між адресатом та реципієнтом), превентивну (метою вживання є уникнення табуйованих слів пов'язаних з релігією, смертю, фізіологічними процесами) та риторичну (бажання мовця певним чином вплинути на ціннісні орієнтації адресата) [2, с. 28].

Сьогодні однією з найпоширеніших функцій евфемізмів у публіцистичному стилі є маніпулятивна. Маніпулятивна функція полягає у використанні евфемізмів з метою впливу на свідомість реципієнта, формування його світогляду. Журналіст прагне представити негативний процес економічної, соціальної, культурної чи екологічної сфери у більш сприятливому світлі, щоб приховати реальні факти та відвернути увагу читачів. Основною ознакою цієї функції є прихований характер впливу (сам факт впливу не повинен бути помічений реципієнтами). В англомовному газетному дискурсі можна знайти такі приклади маніпулятивних евфемізмів, наприклад, *economic patriotism, economic engine, threat of devaluation, antiterrorist operation, humanitarian operation, peacemaking operation, wrongdoers, fulfilling of the orders*. Маніпулятивний евфемізм – це один із

елементів комунікативної стратегії, мета якого безпосередньо впливати на свідомість, подаючи неприємне у світлі позитивної конотації.

Поєднання різноманітних функцій евфемізмів з різними стилістичними та лінгвістичними засобами демонструє шляхи впливу на ціннісні пріоритети, поведінку, а також на політичний розвиток подій у світі. Евфемізми в англомовному газетному дискурсі не тільки пом'якшують вислови, але й використовуються для того, щоб завуалювати, спотворити інформацію та представити її у більш вигідному світлі.

Література

1. Велигорода В. Б. Семантичні та функціонально-прагматичні характеристики евфемізмів в англійській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / В. Б. Велигорода– Львів, 2008. – 19 с.
2. Грогозда І. Ю. Функції евфемізмів в сучасному політичному дискурсі / І. Ю. Грогозда // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – №14. – С. 27–33.

Ірина Пилипова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. І.Є. Грачова

ПОНЯТТЯ НЕОЛОГІЗМУ ТА УТОЧНЕННЯ ВКАЗАНОГО ПОНЯТТЯ

На сучасному етапі розвитку, так само як і багато інших мов світу, переживає «неологічний бум». Кількість інновацій на лексичному рівні не піддається точним підрахункам, оскільки неологізми виникають не в мові взагалі як в системі об'єктивно існуючих, соціально-закріплених знаків, а в реалізації цієї системи – у мовленні конкретних носіїв і далеко не всі вони закріплюються в мові.

Лінгвісти намагаються відповісти на питання про те, з яких прагматичних потреб створюється нове слово, які фрагменти досвіду і чому саме вони вимагають лексичної фіксації, що в досвіді людини повинне змінитися, щоб з'явилася необхідність створення нового слова, хто створює нове слово, як і в яких умовах воно створюється, які лінгвістичні механізми створення нового слова, який вихідний морфемний, модельний, лексичний фонд, як змінюється номінативна активність окремих механізмів, як включається слово в лексичну систему, який механізм адаптації нового слова [4, с. 86]. Поява нового слова є результатом боротьби двох тенденцій – тенденції розвитку мови та тенденції її збереження. Це обумовлено тим, що в мові існує досить сильна тенденція зберігатися в стані «комунікативної придатності» [4, с. 21]. Однак для того, щоб більш адекватно відобразити, відтворити і закріпити нові ідеї і поняття, мова взагалі і лексика в особливості змушені перебудовуватися, диференціюватися, породжувати нові одиниці. Найчастіше неологізм – це результат нових асоціацій або

результат усунення омонімії, тобто при створенні неологізму найчастіше діють чисто внутрішньомовні стимули. Щоб відповісти на питання про те, як створюється нове слово, необхідно звернутися до теорії номінації. Теорія номінації розвивалася насамперед як теорія, спрямована на пояснення шляху від речей до їх позначення, тобто шлях від предметного світу до найменування окремих його фрагментів. У цьому полягає сутність ономазіологічного підходу до дослідження мови, який розглядає змістовну сторону мовних одиниць з точки зору предметної спрямованості, тобто співвіднесеності з позамовним предметом та засобом його позначення, найменування [4, с. 98].

Людина, що створює нове слово – *originator*, прагне до індивідуалізації та оригінальності. Згодом, слово проходить кілька стадій соціалізації (прийняття його в суспільстві) і лексикалізації (закріплення в мовній системі). Слово сприймається посередниками – *purveyors*, які поширюють його серед мас. Це, як правило, викладачі університетів, шкільні вчителі, репортери, працівники засобів масової інформації. Слово фіксується в періодичній пресі. Наступна стадія соціалізації – прийняття слова широкими масами носіїв мови. Далі йде процес лексикалізації, а згодом – придбання навичок адекватного використання нового слова, тобто придбання комунікативно-прагматичної компетенції носіями мови. На цій стадії прагматика наказує правила адекватного використання нової лексичної одиниці, виявляє типові для неї контексти вживання, а також умови, протипоказані для її використання, тобто створюють «прагматичну аномалію» [2, с. 129].

Однією з не вирішених проблем неології є проблема терміну «неологізм». Від традиційних канонічних слів неологізми відрізняються особливими зв'язками з часом, які фіксуються колективною свідомістю. Новими словами лексикологи і лексикографи вважають одиниці, які з'являються в мові пізніше певної часової межі. Одиницею еволюції мови, як відомо, є зміна номінації, тобто співвідношення між означуванням і означенням. Можливі чотири елементарних зміни в процесі найменування: використання даного знаку для позначення нового об'єкта, введення нового знака для позначення об'єкта, що вже має назву в мові, введення нового знака з новим позначенням і, нарешті, невживання знака у зв'язку з дезактуалізацією означеного [3, с. 58].

Отже, з вище зазначеного виникає необхідність уточнення поняття «неологізм». Визначення неологізмів як слів або зворотів, що створені для позначення нового предмета або для визначення нового поняття, не можна вважати вичерпним, оскільки таке визначення включає далеко не всі різновиди інновацій. Використання інших критеріїв (денотативного, стилістичного, лексикографічного) також не охоплює всіх неологізмів [4, с. 21].

Слід зазначити, що значна кількість мовних одиниць виникає для нових речей і явищ, тобто для відбиття нових понять, у той же час досить типовими слід вважати і випадки, коли одна й та сама річ, те саме явище має

не одну назву. Більш того, для відбиття одного поняття, може існувати ціла серія, ціла низка найменувань. Це обумовлюється актуальністю певного поняття, його комплексною природою. Поняття «неологізм» набуває ширшого змісту, якщо взяти до уваги, що крім інновацій літературної мови, існує велика кількість неологізмів, які знаходилися в мові і раніше, але функціонували на периферії цієї системи.

Література

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 296 с.
2. Виноградов В.В. Перевод: Общие и лексические вопросы / В.В. Виноградов. – М.: Университет книжный дом, 2004. – 352 с.
3. Гак. В.Г. Язык как форма самовыражения народа / В.Г. Гак // Язык как средство трансляции культуры. – М.: Наука, 2000. – С. 54-68.
4. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка / И.В. Заботкина – М.: Наука, 1991. – 140 с.

Інна Поляруш
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Д.О. Жмурко

АНТРОПОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПРОЗЕ Б. АКУНИНА

Специфика художественного текста заключается в многообразии авторских средств для описания и воссоздания картины мира и выражении собственного “Я” автора [2, с. 34].

При работе с именами собственными писатель сталкивается со многими сложностями: фамилии, имена, прозвища должны быть стилистически верны, точны и отвечать духу, целям, идее произведения, нести характерный колорит, а иногда и какой-то специальный смысл, особое значение [1, с. 4].

В романах Б. Акунина важную роль играют имена собственные. В ономастическом пространстве произведений писателя центральное место занимают антропонимы.

При наименовании вымышленных персонажей Б. Акунин использует “естественные” имена, то есть имена, взятые из реальности.

Б. Акунин в своих романах использует имена выдающихся учёных, изобретателей, философов, писателей, что способствует восприятию произведения, как исторического детектива. Введение в текст имени реального лица служит для создания эффекта достоверности, документальной объективности описываемых событий.

По частоте употребления мужские имена занимают первое место, это связано с тем, что центральными образами произведений являются персонажи мужского пола.

Для наименования персонажей писатель использует разные антропонимические модели (одночленные, двучленные, трехчленные и многочленные).

Наиболее употребительной в анализируемых произведениях является одночленная модель, представленная личными именами и фамилиями. Второе место по употреблению занимает двучленная модель (имя + фамилия, апеллятив + фамилия, апеллятив + имя). Трехчленная модель используется для официального именования персонажа, для полной его индивидуализации (имя + фамилия + отчество, апеллятив + имя + фамилия).

Автор активно использует вариативность антропонимических единиц, подбирает к официальной форме имени гипокористические имена и квалитативные имена (среди вторых встречаются деминутивы, пейоративы). Например, *Петя, Петенька, Петруша*.

Антропонимы содержат важную информацию для интерпретации текста, выполняют в романах Б. Акунина текстообразующую функцию.

Литература

1. Горбаневский М. В. Ономастика в художественной литературе. Филологические этюды / М. В. Горбаневский. – М.: Изд-во ун-та дружбы народов, 1988. – 88 с.

2. Карпенко О. Ю. Имя собственное в художественной литературе / О. Ю. Карпенко // Филологические науки. – 1986. – №4. – С. 34-40.

*Анна Попроцька
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. О.Л. Козачишина*

СИСТЕМА ПЕРСОНАЖІВ У ТВОРІ ДЖОАН РОУЛІНГ “ГАРРІ ПОТТЕР” ЯК ОДНА З ВИЗНАЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ

Використання фантазійної лексики на позначення фантастичних істот у циклі романів Джоан Роулінг про Гаррі Поттера має на меті створити вигаданий світ, описати його у найдрібніших деталях та викликати враження перенесення читача в картину вимислу.

Наявність системи персонажів є однією з визначних характеристик жанру фентезі. У циклі романів про Гаррі Поттера Джоан Роулінг вигадала цілий окремий світ магичних створінь. Творче індивідуально-авторське використання специфічної лексики у Джоан Роулінг – це відображення основних характерних процесів не тільки в мові фентезі, а й в усій сучасній літературі. У творах Дж.К. Роулінг так само як і в творах інших метрів жанру фентезі (Дж.Р.Р. Толкієн, Клайв Л'юїс та ін.) широко представлена тематична лексика лексичного поля «магічні тварини». Ми можемо умовно

поділити цих створінь на дві групи: існуючі назви тварин, запозичених з різних міфологій світу, та власне авторські вигадані назви.

До першої групи можемо віднести «Гіппогриффа» (Hippogriff) [1], - це напівтінь-напівптах, якого Аріосто та інші автори лицарських романів давали своїм героям та який став другом Гаррі Поттера та Сіріуса Блека у «Гаррі Поттер та в'язень Азкабану», створює майже візуальний образ цієї тварини і дає можливість читачеві відчути себе поряд з нею.

«Фенікс» (Phoenix) [2] – середнього розміру птах із красивим червоним і золотим пір'ям, що вміє досить мило співати. У міру старіння, коли птах почуває наближення кінця життя, він будує гніздо. На світанку він співає гімн висхідному сонцю, розкриває і складає свої крила і спалахує полум'ям. Фенікс, що відроджується, випурхує з попелу, що залишився, майже миттєво.

«Василіск» (Basilisk) [2] – це чудовисько, один погляд якого може убити, має зміїне тіло з двома пазуристими лапами, тверду, покриту лускою шкіру, крила й пташину голову з дзьобом. З'являється на світло, коли жаба або змія висиджують відкладене яйце. Частіше зустрічається в пустелях, підземеллях старих замків та інших сухих місць, де немає води, у якій можна побачити своє відображення, тому що це найбільш певний спосіб його убити.

«Єдиноріг» (Unicorn) [1] – білосніжна істота, схожа на коня з крученим рогом і золотими копитами, яка має гіпнотичний вплив. Порошок, приготовлений з його рогу, вилікує від будь-якого отруєння, а чаша, зроблена з цього рогу змінить колір налітоті в неї отрути. Волосинки з гриви єдинорога вставляють у чарівні палички, так як і пера Фенікса [2]. Тварина не піддається дресируванню і її не можна приручити, але якщо молода дівчина сіла в лісі відпочити, єдиноріг прийде, покладе голову до неї на коліна і засне.

Також вагому роль у творі відіграють «гноми» (Dwarf) [2] – у романах про Гаррі Поттера вони не захисники чи супергерої, як, наприклад, у Толкієна, а постають у новому образі – домашні шкідники, що псують городину. Для того, щоб позбавитися гнома, потрібно спіймати його, покрутити та перекинути через тин.

Окрім згаданих вище, авторка вводить у читацький світ власну номенклатуру магічних тварин, таких як «ардшиллі», «біцефальні вовки», «вовчі павуки», «дощові вівці» та інші.

Серед інших вигаданих персонажів слід назвати «боггартів» (Boggart) [3]. Боггарт – це істота, що змінює власну форму та живе у темних, замкнутих приміщеннях. Коли його ніхто не бачить, не відомо, якої форми він набуває, проте, коли людина чи істота натрапляє на боггарта, то він перетворюється на об'єкт найпотаємнішого страху цієї людини чи істоти.

Ще одне магічне створіння - це «доксіс» (Doxies) [2] – вони виглядають як маленькі ельфи з додатковим набором рук та ніг, вкриті густим чорним волоссям та мають блискучі жукоподібні крильця. Їх укуси злегка отруйні.

Таким чином, усі частини романів Джоан Роулінг просто перенасичені вигаданими персонажами, використання яких надає творам ознак фентезі. Деякі з них узяті з міфології чи фольклору народів світу, а частину авторка вигадала сама, але у текстах вони гармонійно поєдналися в композиційну систему.

Література

1. Rowling J. K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. - Bloomsbury Publishing: 2007. – 389 p.
2. Rowling J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. - Bloomsbury Publishing: 2007. – 340 p.
3. Rowling J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. - Arthur A. Levine Books; Illustrated edition: 2004. – 256 p.

Інна Постемська
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., ст. викл. Л.А. Горлова

ОСНОВНІ ФОРМИ ТА ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В РОЗМОВНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Розвиток лінгвістичної науки кінця XX – початку XXI століття виокремив важливу ідею: комунікація людей – це основа їхньої свідомості, пізнання, суспільного буття в цілому і, відповідно, людина не може існувати поза комунікацією. Усе частіше учені зосереджують увагу на проблемах мовної комунікації, принципах моделювання комунікативного акту, функціонуванні мови в різноманітних сферах суспільної діяльності, і зокрема на категоріях міждисциплінарного характеру, які є умовою успішного комунікативного акту. До таких категорій належить і категорія ввічливості [1, с. 176].

Однією з форм ввічливості є вибачення. Формальне вибачення є суттєвим методом корекції вчинку. Для здійснення коригуючої дії необхідно взаємне бажання обох осіб, що беруть участь в інтеракції. Звичайна схема складається з вибачення і прощення. Вибачення можуть складатися з одного слова: *Entschuldigung, Verzeihung (Вибачте)*, наказової пропозиції: *Entschuldigen Sie bitte! Verzeihen Sie! (Вибачте, будь ласка!)* або при формальній розмові з пропозиції: *Ich bitte um Entschuldigung. (Я прошу вибачення)*. Можна висловити своє занепокоєння: *Oh, entschuldige bitte! (О, вибачте, будь ласка)*, згадати вчинок ще раз: *Ich wollte Sie nicht stören. (Я не хотів вам заважати)*, проявити співчуття: *Das tut mir leid. (Мені дуже шкода)*. Інша можливість пов'язує вибачення з яким-небудь поясненням. При цьому посиляються зазвичай на незнання, чийсь або зовнішній вплив, власну забудькуватість або певне моральне змушення. Відповідний акт прощення має 3 основні форми: просте прийняття вибачення – *Bitte (будь ласка), ist schon vergessen (вже забули)*; зниження значущості вчинку – *Keine Ursache (не варто)*; тлумачення вчинку на позитивний лад – *Das macht nichts. Ich*

wollte sowieso schon gehen (Нічого страшного, я все одно збирався вже йти). Відсутність прощення є такою ж невічливістю в очах співрозмовника, як і відсутність самого вибачення [2].

Загальноприйнята подяка – зазвичай фраза з боку одержувача на адресу того, хто дає або того, хто дарує. Форми подяки можуть бути не тільки різної тривалості, але й різної інтенсивності: *Danke* (дякую), *Danke schön, vielen Dank* (велика подяка), *ich danke Ihnen* (дякую вам), *ich wollte mich bedanken* (я хотів подякувати), *ich danke Ihnen vielmals* (дуже вдячний). Крім стандартного *Bitte* (будь ласка) існують ще фрази *gern geschehen* (охоче), *nichts zu danken* (нема за що), *keine Ursache, es war mir eine Freude* (із задоволенням) [2].

Прохання та ввічлива відмова також служать формами вираження ввічливості. Для вираження прохання використовують формули мовленнєвого етикету типу *tun Sie mir einen Gefallen, seien Sie so nett, bitte, ich bin so frei* тощо:

Наприклад: *Tun Sie mir einen Gefallen, Frau Borrill, einen winzigen Gefallen* (Зробіть мені приємність, пані Боріл, невеличку приємність).

У неприємних ситуаціях за допомогою фамільярних фраз або сталих виразів виражають прохання та ввічливу відмову:

Наприклад: *Habt ihr daheim Säcke vor den Türen hängen?* (ввічливе прохання до гостей закривати за собою двері); *Wenn es am besten schmeckt, soll man aufhören.* (Ввічлива відмова, якщо хтось не хоче більше їсти, а його продовжують пригощати) [3].

Згадані вище акти (форми) ввічливості найчастіше виражаються такими засобами:

- модальними дієсловами: *Kannst du mir helfen?* (Ти можеш мені допомогти?); *Könntest du mir bitte helfen?* (Ти не міг би мені допомогти?);
- модальними частками: *Kannst du mir vielleicht dein Buch leihen?* (Можливо, ти міг би позичити мені свою книгу?);
- пасивом: *Wie wird das geschrieben?* (Як це пишеться?);
- різними синтаксичними конструкціями, які виступають коментарями до основного вислову: *Ehrlich gesagt verstehe ich Sie gar nicht.* (Чесно кажучи, я вас зовсім не розумію);
- кон'юнктивом (умовним способом): *Ich würde Sie gerne zum Essen einladen.* (Я б охоче запросив вас на обід) [2].

Отже, ввічлива комунікація слугує ефективним засобом успішної комунікації. До необхідних елементів мовного етикету відносяться вибачення, прохання, ввічлива відмова, подяка. Найпоширенішими засобами вираження ввічливості в німецькій мові є модальні дієслова, модальні частки, пасив, різні синтаксичні конструкції, які виступають коментарями до основного вислову.

Література

1. Безноса А.П. Граматичні індикатори вираження ввічливості (з історії вивчення питання) / А.П. Безноса // Лінгвістичні студії: зб. наук. пр. / Уклад. : Анатолій Загнітко (наук.ред.) [та ін.]. – Донецьк: ДонПУ, 2008. – Вип. 17. – С. 176–181.
2. Гресь А.А. Проблема інтеграції ввічливості як важливого елемента комунікативної компетенції в процес вивчення німецької мови / А.А. Гресь. – Режим доступу: <http://eir.nuos.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1576/Gres.pdf?sequence=1>
3. Побережна Н. О. Вираження категорії ввічливості на лексичному рівні Електронний ресурс / Н. О. Побережна. – Режим доступу: www.rusnauka.com/3_SND_2010/Philologia/58115.doc.htm

Марта Росавицька
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – канд. філол. наук, доц. Н.В. Вишивана

АДАПТАЦІЯ АНГЛІЦИЗМІВ НА СЛОВОТВІРНОМУ ПІДРІВНІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Процес адаптації іншомовних запозичень в системі мови-реципієнта включає в собі процес словотвірної асиміляції лексичних одиниць. Загальною тенденцією словотвірного підрівня можна назвати реорганізацію словотвірних механізмів, пов'язану з розширенням можливостей морфологічної системи німецької мови та їх актуалізацією в призмі фіксованих змін характеру запозичень.

У ході нашого дослідження було проаналізовано 892 англіцизми у таких німецьких періодичних виданнях, як *die Welt*, *Der Spiegel*, *Die Zeit*, *Süddeutsche Zeitung* та виявлено особливості адаптації класу іменників та дієслів.

Клас іменників. Англіцизми витісняють інтернаціоналізми, що були запозичені в склад німецької мови в період латинізації. П. Браун називає в якості однієї з причин відмирання лексичних одиниць поява «небезпечних конкурентів» («gefährliche Konkurrenzwörter») [1; 178]. На нашу думку, тут діє принцип мовної економії, що реалізується за допомогою появи англійських запозичень в німецькій мові:

der Reformator → *Reformer*, *der Bankier* → *Banker*, *Der Redakteur* → *Redaktor*.

Категорія числа. Виявлено перехід ряду запозичених одиниць англо-американського походження в категорію однини: *cokes* → *der Koks*, *cakes* → *der Keks*, *cokes* → *der Koks*.

В класі дієслів адаптація проявляється в парадигмі відмінювання запозичених одиниць англо-американського походження.

Запозичені дієслова з англomовними основами, як правило, отримують закінчення –en (*shunten*, *klicken*, *scrollen*, *printen*, *picknicken*,

planken, managen, scannen), рідше -п (*recyclen*) и відмінюються по слабкому типу: *ich klicke, er klickt, wir haben geklickt*.

Нестійка парадигма відмінювання складних запозичених дієслів англо-американського походження в системі сучасної німецької мови пов'язана з недостатнім ступенем асиміляції.

Варіантність утворення дієприкметника відбувається у процесі семантичної дистрибуції англійських компонентів «down», «up» і «out» по аналогії з відокремленими німецькими компонентами «herunter», «ab» и «aus»: *outsourcen, downloaden, updaten, layouten, inlinen, webdesignen*, і з появою префіксу «-ge» на межі кореня і префіксального елементу, наприклад: *downgeloadet, outgesourc(e)t*. Однак, діюча тенденція до збереження оболонки слова-прототипу допускає варіативне утворення дієприкметника за допомогою префіксу «-ge» на початку слова: *gedownloadet, geoutsourc(e)t*. Окрім того, в рамках даної тенденції також можлива варіативність (графічна та фонетична) німецького суфіксу слабких дієслів «-t» та англійського «-ed»: *gedownloaded, geoutsourced*.

При утворенні перфектної форми у більшості випадків використовується дублююча форма «heruntergeladen» для дієслова «downloaden». При відсутності відповідностей допускається вживання форм як у випадку з невідокремленими префіксами: «*verbumfiedeln*» (*verbumfiedelt*), «*rechtfertigen*» (*gerechtfertigt*): «*gelayoutet*», «*gedownloadet*», «*geoutsourct*». Варіанти з запозиченими суфіксами (*gelayouted, gedownloaded, geoutsourced*) є нетиповими для літературної мови і маркують не кодифіковану мову чатів Інтернет-форумів.

Доказом успішної адаптації англіцизмів на морфологічному рівні виступають запозичені дієслова, прототип на основа яких в мові-донора має фіналь «-le»: *to google, to recycle*. В системі німецької мови дані запозичення англо-американського походження інтегровані в вербальну словотвірну модель із суфіксом «-el», що значно спрощує парадигму їхнього відмінювання: *googeln* → *googelte, gegoogelt*; *recyclen* → *recyclte, recycelt*.

В ході нашого дослідження було виявлено, що лексичні одиниці підпорядковуються законам розвитку мови-реципієнта, її функціонально-стилістичним нормам, що є головною умовою для успішного функціонування в мові. Запозичена одиниця поступово втрачає певні граматичні характеристики, що були їй притаманні у мові-донорі, і отримує нові, що є характерними для мови реципієнта.

Література

1. Braun P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: Sprachvarietäten / P. Braun // 3., erw. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1993. – S. 185.
2. Fleicher W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, Barz. –Tübingen: Niemeyer, 2007. – S. 382.

ОНОМАСТИЧНА ФРАЗЕОЛОГІЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ПОЛЬСЬКІЙ МОВАХ

У сучасних лінгвістичних дослідженнях спостерігається виразна тенденція до виявлення мовних явищ, пов'язаних із національною самобутністю лінгвоспільноти та їх всебічний аналіз. Об'єктом такого зацікавлення є фразеологія, а особливо та її частина, що містить національно маркований компонент – власну назву (ВН). Вивчення фразеологічних одиниць (ФО) з ономастичним компонентом дає змогу з одного боку, простежити особливості закріплення в мові національно-культурних реалій, з іншого – зробити узагальнення теоретичного характеру з приводу окремих не до кінця з'ясованих проблем фразеології та ономастики.

Актуальність наукового дослідження полягає насамперед у зверненні до лінгвокультурно маркованого матеріалу, аналіз якого допомагає поглибити розуміння ряду дискусійних проблем мовознавства, як наприклад: природа компонента ФО та його роль у мотивації фразеологічного значення; семантичний статус ВН; співвідношення категорій національного й інтернаціонального в корпусі фразеології з ВН. *Метою* наукової розвідки є визначення особливостей семантики ономастичного компонента українських та польських ФО, з'ясування їх ролі у мотивації фразеологічного значення, а також виявлення співвідношення національного та інтернаціонального в польських ономастичних ФО порівняно з українськими. *Об'єктом* дослідження є семантика ВН в українських та польських ФО та роль онімів у формуванні національних та інтернаціональних ознак фразеології.

Досягнення польської фразеологічної науки є цінним внеском у слов'янську лінгвістику. Дослідники польської фразеології – С. Скорупка [12], А. М. Левицький [6], Д. Буттлер [2], А. Пайдзінська [10], Д. Ритель [11], С. Бомба [1], Е. Козашевська [3], В. Хлебда [13] – неодноразово зверталися до основних питань цієї галузі мовознавства. Їхні теоретичні та практичні розробки мали великий вплив на розвиток не лише польської, а й слов'янської фразеологічної науки.

Розвиток фразеології в Польщі умовно можна поділити на три етапи: перший етап (30–50-ті роки), представлений незначною кількістю ґрунтовних лексикографічних видань; другий етап (50–70-ті роки), характеризується активізацією дослідження слов'янської фразеології; третій етап, на який припадає розквіт польської фразеології, охоплює кінець 70-х років й триває досі [5, с. 164].

Основоположником польської фразеології вважається Станіслав Скорупка – єдиний польський дослідник, який протягом тривалого часу займався фразеологією. С. Скорупка стояв біля витоків польської фразеології, його праці, що вийшли в мовознавчих часописах «Język Polski»,

«Poradnik Językowy», стали вагомим внеском у закладання теоретичних основ польської фразеології [5, с. 165].

Термін «фразеологічна одиниця» розуміємо широко: він охоплює не лише ідіоми (фразеологічні зрощення й фразеологічні єдності), фразеологічні сполучення, різного роду порівняльні звороти, а й прислів'я, приказки, прикмети, крилаті вислови, тобто всю різноманітність стійких відтворюваних словесних комплексів (крім термінологічних), які містять у своїй формальній структурі ВН.

У системі мови фразеологізмам належить особливе місце. На відміну від інших мовних одиниць, фразеологізми постають перед нами як стійкі сполуки, відтворювані і, отже, готові одиниці мови, що існують у вигляді цілісних за своїм значенням і стійких за своїм складом і структурою утворень, здатних актуалізувати національно-культурну семантику. Уже давно привертають увагу дослідників такі фразеологізми, до складу яких входять власні імена. Ці одиниці становлять яскравий колоритний шар української фразеологічної системи, а компонент «власне ім'я» є виразником національного забарвлення. Як зауважує В. М. Мокієнко, ономастична фразеологія відображає не тільки національну самобутність іменника того чи іншого народу, але й через колоритні імена повідомляє про своєрідні звичаї, спосіб мислення, міфологію [7, с. 58].

Запозичені фразеологізми з власними іменами – це одиниці, які ввійшли в українську мову і з інших мов. Багато фразеологізмів засвоїлось українською і польською мовами з латинської та грецької мов: *бочка Данаїд*; *Ахілєсова п'ята*; *слуга Феба*; *стріла Амура*; *часи Астреї*; *перейти Рубікон*; пол.: *pięta achillesowa*; *Janusowe oblicze*. Дослідниця А. М. Кравчук подібні фразеологізми з національно маркованими власними іменами відносить до розряду інтернаціональних [4, с. 55].

У складі ономастичних фразеологізмів найбільше зафіксовано особових імен. Як відомо, особові імена становлять стійкий фонд загальнонародної лексики. У кожній національній мові вони набувають специфічного звукового оформлення. Пор.: укр.: *Андрій, Іван*; пол.: *Andrzej, Jan*. У складі фразеологізмів формальна оболонка імені стає характерною рисою плану вираження і свідчить про їх національну специфіку. У складі корінних фразеологізмів народнорозмовного походження, крім особових імен, фіксуються прізвища і прізвиська людей.

Кожна мова має свої «популярні» прізвища, які засвоювались фразеологізмами в різний час. Так, за спостереженнями А. М. Кравчук, у фразеології польської мови часто фіксуються прізвища відомих польських діячів – *Ferens, Kiszka, Kopernik, Kościuszko, Lachowski, Skarga*: *lepszy niż Lachowski*; *mocniejszy od Skargi*; *gadał z Ferensem*; *ma we łbie Kopernika*; *Siedzi jak Kopernik na śłupie*; *Nadał się jak Kiszka w sobolach*; *Tadeusz Kościuszko, czerwone jabłuszko, a szyszka borowa – imperatrowa* [4, с. 54].

У складі фразеологізмів особові імена набувають здатності розвивати відономастичні значення, або конотації. Дослідники ономастичної фразеології східнослов'янських мов підкреслюють, що експресивні конотації

найчастіше виводяться саме з фразеологічного контексту [4; 8; 9]. Так, саме з контекстів паремій виводяться конотації «дурнуватий чоловік» в імені Кирило (*Що Кирило, то й дурило*), «дуже цікава жінка» в імені Варвара (*Цікавій Варварі носа відірвали*) і ін. Таке спостерігається і в польській мові: *Bartek za piecet wychowany* (Бартек – «простак, дурень»); *Glupi Maciek* (Мачек – «дурень»).

Негативних конотацій набувають найбільш поширені в народі імена, які відзначаються водночас і найбільшою частотністю у фразеології. Це такі імена: *Андрій, Гриць, Іван, Ілля, Микита, Пархім, Пилип, Сава, Стецько, Федір, Хома, Яків; Варвара, Векла, Гапка, Дунька, Параска, Педора, Солоха, Федора, Феська, Хима*. Пор. у польській мові: *Bartek, Maciek, Marcin, Filip, Wojtek, Jan; Dorotka, Kaśka, Jadwiga*.

Особові імена такого типу можуть замінюватися у фразеологізмах загальними назвами: *Парочка – Мартин та Одарочка; Парочка – баран да ярочка*; пол.: *Każda Eleonora znajdzie swego amatora; Każda potwora znajdzie swego amatora*.

Характерною особливістю ономастичних фразеологізмів є вживання парних особових імен із займенниковим значенням: *Іван – Петро, Хома – Ярема, Сидір – Гапка, Химка – Пархімка*; пол.: *Paweł – Gawel, Jasiiek – Stasiiek*. В основі фразеологізмів з парними особовими іменами – їх зіставлення: *Чи Іван, чи Петро, то мені все одно; Який Сидір, така й Гапка, який кожух, така й латка*; пол.: *Niech ti będzie Paweł albo Gawel*. У таких випадках особові імена досягають найвищого ступеня узагальнення і можуть замінюватися вказівними займенниками цей – той у різних відмінкових формах.

У сучасних аналізованих мовах виділяються фразеологізми, до складу яких входять вигадані власні імена: *запрошує Вишневський; перевестись до Вишневського; піти до Івана Могильного; Скоро Лопатовський прийде; віднести в Яциківку; відвезти на Горбачове; поїхати на Воронове*; пол.: *Rap Brański* «наречений». Власноіменні компоненти у складі фразеологізмів можуть зазнавати десемантизації [4, с. 54]. При цьому вони не мають смислового навантаження, відзначаються відсутністю конотацій, а їх функція у фразеології зводиться до виключно структурної і визначається позицією у фразеологізмі, а також римою. Важливою є форма імен, яка стає джерелом різноманітних жартів, дотепів та каламбурів: *Оришка-безкишка; Іван-тарабан; Грейцар, шустка тай корона – Онофрій, Михась тай Никола*; пол.: *Figi migi u Jadwigi*.

Розгляд структури та семантики фразеологізмів з компонентом «власне ім'я» дав змогу з'ясувати певні питання теоретичного та практичного характеру. Зокрема, було встановлено, що і в українській, і в польській мовах власні імена у складі фразеологізмів набувають певних додаткових нашарувань, і причини їх появи спільні в обох мовах. Разом з тим слід відзначити, що в сфері досліджуваної проблематики залишаються й недостатньо розроблені питання. Вартими уваги є функціональні й соціолінгвістичні аспекти ономастичної фразеології. Видається необхідним

грунтовніше вивчити цю фразеологію на матеріалі всіх слов'янських мов. Цікаві й цінні результати дало б широке залучення діалектного матеріалу, що уможливило б комплексне зіставне дослідження ономастичних фразеологізмів різних діалектів як української мови, так й інших слов'янських мов.

Література

1. Bąba S. Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej / S. Bąba. – Poznań, 1986.
2. Buttler D. Pojęcie wariantów frazeologicznych / D. Buttler // Stałość i zmienność związków frazeologicznych. Praca zbiorowa / [pod red. A.M.Lewickiego]. – Lublin, 1982. – S. 27–30.
3. Kozaszewska E. O pewnych inwariantnych typach werbalnych związków wyrazowych / E. Kozaszewska // Stałość i zmienność związków frazeologicznych. Praca zbiorowa / [pod red. A.M.Lewickiego]. – Lublin, 1982. – S. 97–110.
4. Кравчук А. М. Семантизація ономастичного компонента польських усталених зворотів / А. М. Кравчук // Славістичні студії. – Львів : Наукове товариство ім. Шевченка, 1997. – Т. 1: Матер. V-го Міжнар. славістичного колоквіуму (Львів, 14–16 травня 1996р.). – С. 54–56.
5. Крайчинська Г. В. Розвиток фразеологічної науки у Польщі / Г. В. Крайчинська // Проблеми слов'янознавства: зб. наук. пр. Вип. 55 / Ін-т славістики ЛНУ ім. І. Франка. - Л. : Видавництво ЛНУ ім. І. Франка, 2005. Вип. 55. С.164–180.
6. Lewicki A.M. Aparat pojęciowy frazeologii // Z badań nad literaturą i językiem. Lubelskie Towarzystwo Naukowe. T.20. 1974. S.135–149.
7. Мокиенко В. М. О собственном имени в составе фразеологии / В. М. Мокиенко // Перспективы развития славянской ономастики. – М. : Наука, 1980. – С. 57–67.
8. Отін Є. С. Конотативна ономастична лексика / Є. С. Отін // Мовознавство. – 1978. – № 6. – С. 46–52.
9. Отін Є. С. Що таке топоніміка (вступна лекція до спецкурсу з лінгвістичного краєзнавства) / Є. С. Отін // Структура і функції ономастичних одиниць: Зб. наук. пр. – Донецьк : ДонДУ, 1992. – С. 4–23.
10. Pajdzińska A. Szeregi wariantów a mechanizmy łączliwości j // Stałość i zmienność związków frazeologicznych. Praca zbiorowa / Pod red. A.M.Lewickiego. Lublin, 1982. S.55–67.
11. Rytel D. Frazeologiczne warianty i synonimy ustalonych porównań w języku czeskim i polskim // Stałość i zmienność związków frazeologicznych. Praca zbiorowa / Pod red. A.M.Lewickiego. Lublin, 1982.
12. Skorupka S. Z zagadnień frazeologii porównawczej // Prace Filologiczne. 1965. № 18/4. S.120–124.
13. Chlebda W. Polska frazeologia familijna // PFPS: W 6 t. / Pod red. M.Basaja, D.Rytel. Wrocław, 1988. T.5. S.71–84.
14. Lista haseł w słowniku «Słownik frazeologiczny» / [Електронний ресурс].

Діана Рудакова
*Вінницький обласний комунальний гуманітарно-
педагогічний коледж*
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.Г. Пиндик

ТИПИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ВІДПОВІДНИКІВ (на матеріалі аналізу фразеологічних одиниць)

Проведений аналіз робіт вітчизняної та зарубіжних лінгвістичних шкіл засвідчує, що стосовно досліджуваних мовних одиниць в сучасному мовознавстві існують різнопланові підходи – бачимо окремі спроби розглянути їх як одиниці номінативного рівня, ширше представлені концепції розгляду цих мовних явищ як комунікативних одиниць та як вторинних вигуків; їм також нерідко відводиться статус залишкової категорії [1 с. 42]. З прагматичним переворотом у зарубіжній і вітчизняній лінгвістиці увага дослідників вже не акцентується на розмежуванні між мовою і мовленням, кут зору зміщується на функційні аспекти і постулюється врахування людського чинника, зв'язок мови з культурою народу; представники соціально-прагматичного напрямку розглядають мову як «соціальний гештальт» (Г. Файльке). По-іншому тлумачиться і значення знаків – центральне місце відводиться контексту і вживанню знаків як суттєвому прагматичному компоненту, що власне формує їхнє значення. Також наголошують на складності провести чіткі межі між мовним значенням і знанням людини, оскільки значення функціонує в мовленнєво-мисленнєвій діяльності людини як «недискретна складова цілісного індивідуального пізнання» [2, с. 23].

Як відзначають сучасні лінгвісти, «...багато актуальних питань у межах традиційних підходів залишалося поза увагою. Наприкінці ХХ століття з розвитком когнітивної лінгвістики традиційний погляд на фразеологічне значення почав змінюватися, адже дослідники звернулися до вивчення та розуміння національного духу певної етнічної групи через антропоцентричні фразеологічні одиниці. Була врахована вагома роль антропоцентричних фразеологізмів у представленні культурного менталітету, а також у відображенні національної та культурної самобутності. Все це призвело до розвитку нового напрямку, а саме антропоцентричної фразеології, оскільки вона вербалізує національний дух нації, що уможливорює виявлення особливостей ментального світу певної етнічної групи, її культури та дає змогу дізнатися про різні етапи її культурного розвитку [3].

Концепція про належність фразеологізмів до одиниць перекладу, зрозуміло, не ставить під сумнів правильність того судження, що одиницями перекладу можуть бути одиниці різних мовних рівнів, а лише вказує на те, що одиниця перекладу не обов'язково збігається з одиницею будь-якого з

прийнятих рівнів мовної ієрархії. У застосуванні цих положень до фразеології це означає, що її одиниці можуть вважатися одиницями перекладу незалежно від того, виділяється вона в самостійний мовний рівень або не виділяється. Тому при перекладі дуже важливо розглядати кожен фразеологізм, як цілісну і мінімальну, подібну слову, одиницю перекладу.

Майже в будь-якій мові встановлено кілька рівнів фразеологізмів [Виноградов 1977; 141; Кунин 1996: 105], хоча не всі вони поширені, широко вживаються в мові і зафіксовані словниками. Окремі групи з них використовуються тільки певними групами носіїв мови і тому відсутні в словниках. У зв'язку з цим основна проблема перекладача – вміти ідентифікувати фразеологічну одиницю в тексті.

ФО досить міцно закріплені за певними соціально-культурними шарами суспільства й служать ознакою опосередкованої присутності того або іншого прошарку в тексті. ФО мають певне стилістичне забарвлення: це можуть бути елементи високого, нейтрального або низького стилю, професійні або інші жаргонізми.

Аналогічні проблеми можуть виникнути при перекладі інтернаціональних ФО, що мають однакове джерело й приблизно однаковий зміст у різних мовах, але при цьому різні функційні характеристики, різне емоційно-асоціативне переосмислення або відмінний формальний розвиток. Наприклад, в англійській мові відомий вислів – *Cesar's wife must be above suspicion* відповідає українському "*Дружина Цезаря повинна бути поза підозрами*", але на відміну від англійської мови, де цей фразеологізм легко розщеплюється на складові, які можуть вживатися окремо, маючи на увазі ціле, в українській мові ці складові не настільки автономні, тому при перекладі найбільш правильний шлях – це відновити ціле, розширюючи речення додатковим тлумаченням:

Madam, you are Ceasar's wife.

Мадам, дружина Цезаря повинна бути вище підозр.

Варіант "*Мадам, ви дружина Цезаря*" для українського сприйняття безумовно носить характер буквального значення і із цілим фразеологічним виразом, тому що воно менш інтенсивно адаптувалося в слов'янській культурі.

У систему ФО входять різного роду історичні фрази, що стали крилатими виразами, але по-різному значимі для вихідної культури, й культури перекладу. Деякі з них одержують більшу універсальність і порівняно легко відтворюються при перекладі, стаючи, у свою чергу, фактом культури, що перекладає. Однак є й такі вираження, які мають кілька фразеологічних відповідностей залежно від контексту. Так, знаменита фраза Олівера Кромвелля (за відтворенням) "*Put your trust in God, my boys, and keep your powder dry!*" може перекладатися двома шляхами на українську мову: "*Покладайтеся на Бога й тримайте порох сухим!*" – саме так вона перекладається, особливо в другій частині, коли первинний зміст пов'язаний з якими-небудь історичними ремінісценціями в англійській культурі. Однак цей вираз настільки популярний в англійській культурі, що він може бути

застосований в зовсім побутових й далеких від усяких історичних асоціацій контекстах: у таких випадках передається не стільки склад самої фрази, скільки її побутовий “здоровий глузд”, і тоді доцільніше перекладати її не вищенаведеною калькою, а метафоричною відповідністю із числа українських народних прислів’їв, що більшою мірою передає розмовний характер вихідної одиниці.

Література

1. Телия В.Н. Что такое фразеология? / В.Н.Телия. – М.: Наука, 1968. – 86 с.
2. Cambridge dictionary of American idioms. – Cambridge, UK; New York, NY: Cambridge University Press, 2003.
3. Find out why you say that! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.idiomsite.com/>

Лілія Рябокінь
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – к. філол. н. Н. К. Войцехівська

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ГУМОРУ

Сучасне життя неможливо уявити без гумору. Саме тому питання всебічного дослідження гумористичного спілкування, а разом із цим і гумористичних текстів, які породжуються в цій комунікації, набувають сьогодні особливої актуальності.

Вивчення особливостей народної сміхової культури британців допомагає зрозуміти специфіку їх менталітету, характерний набір когнітивних, емотивних і поведінкових стереотипів етносу. Оскільки англіїці – манірні, емоційно стримані, неконфліктні, толерантні, це знаходить прояв у їхньому гуморі.

Характерна риса британського менталітету і, відповідно, стереотипу британця – незворушність у неправдоподібних ситуаціях. Проте, спостерігається тенденція до жартування англіїців над своїми консервативними звичками та традиціями. Британському гумору притаманна дотепність, а отже, перевага інтелектуальних гумористичних форм (каламбурів, оксиморонів, нонсенсу, парадоксів). Саме процес отримання морального задоволення від усвідомлення своєї власної значущості є для британців одним із основних психологічних стимулів до аналізу гумору [1, с.76].

У британських жартах відзначається тенденція до зменшення формальності і, як наслідок, поява обценної лексики, мета якої – мінімізувати дистанцію спілкування.

Для них порушення норм у жарті і є нормою, що разом із смішною ситуацією створює комічний ефект, а також додаткові конотації оцінності, емоційності, експресивності, стилістичного забарвлення. На онтологічному, або референтному, рівні комічне виникає з ефекту несподіваного зсуву,

відсторонення звичної й обов'язково знайомої, але значущої для людини картини світобудови. Цей рівень асоціюється з неадекватним поданням фактів реальної дійсності, жарти створюються аномальними конструкціями, серед яких – спотворення об'єктивної дійсності, реального світу, його субстанцій. Це – світ абсурду, неправдоподібних припущень, уписаних у правильний загалом хід подій. Обов'язкова умова комічного – виникнення “подвійного світу”, тобто на фоні нормального, очікуваного, стереотипного світу виникає інший, зі зміщеними орієнтирами. В англomовній культурі це характерно для жартів про прибульців і неземні цивілізації, про дослідження космосу й космічні феномени; про віртуальну реальність і комп'ютерні технології; про біблійних персонажів, а також про казкових героїв, привидів і монстрів. Наприклад:

– I didn't believe in ghosts either, so I said I'd stay in the haunted house. I moved right in and the first night at three o'clock in the morning, a ghost came through the wall just as if there weren't no wall there at all.

– What did you do?

– I went through the opposite wall the same way (5600 jokes).

Гумор у цьому жарті виник за рахунок гротеску, а також прийому контрасту: порушення онтологічної норми відображено шляхом залучення сутності, що знаходиться за межами розуміння, оскільки не існує в реальності.

Порушення норм на логіко-поняттєвому рівні містить інтерпретаційний компонент, тобто адресат усвідомлює порушення логіки мислення, коли створюються абсурдні ситуації, що перебувають за межами раціональної основи. Порушення цих норм виражено в етнічних, політичних, побутових англomовних жартах. Такі порушення є одним із можливих трактувань розбіжності традиційного і ситуативно означеного, їх квантування в тексті жарту [2].

Наприклад:

It was a deathbed scene, but the director was not satisfied with the heros acting. “Come on!” he cried. “Put more life in your dying” (Take my Wife, Please).

Порушення логіки висловлювання експлікується за рахунок уживання лексем *life* і *dying* у контексті контрадикторної фрази *put more life in your dying* – оксиморонного словосполучення, що й створює комізм.

Отже, основною сферою реалізації сміхової картини світу вважаємо мовленнєвий жанр жарту, який розуміємо як ситуативно-вербальну одиницю жартівливої комунікації. Найважливішою комунікативною рисою мовленнєвого жанру жарту є діалогічність, тісний контакт адресанта й адресата.

Література

1. Самохина В. А. Современная англоязычная шутка : [монография] / Самохина В. А. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2008. – 356 с.

Аліна Рябчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник - к. філол.н., доц. І.Є. Грачова

МОДАЛЬНЕ ДІЄСЛОВО *WILL* В РАНЬОНОВОАНГЛІЙСЬКИЙ ПЕРІОД

Сучасний маркер майбутнього часу *will* у раньоновоанглійський період являвся допоміжним дієсловом із залишковим значенням модальності. Справа в тому, що в часи В.Шекспіра відбувався процес становлення норми літературної мови і, як наслідок, диференційованого вживання *will* як дієслова з модальним значенням чи як дієслова, яке виражало майбутню дію, не було. Як зазначає Яриновська А.А., майже у всіх письмових згадках раньоновоанглійського періоду дієслово *will* зберігало своє модальне значення. Проте, за словами дослідниці, у В.Шекспіра це значення звузилося і це дієслово передавало насамперед майбутню дію [1]. Наприклад:

1) ENE *The sweet and bitter fool*

Will presently appear;

The one in motley here,

The other found out there ("King Lear", p. 914)

2) ENE *As double as the duke's: he will divorce you;*

Or put upon you what restraint and grievance

The law, with all his might to enforce it on, will give him cable
(*"Othello"*, p.945)

У зазначених строфах *will* не передає значення модальності, а лише вказує на майбутню дію. Крім того, в творах В. Шекспіра, також можна знайти приклади вживання *will* як допоміжного дієслова. Наприклад:

3) ENE *What will I do, thinkest thou?* (*"Othello"*, p. 949).

4) ENE *And will she love him still for prating?*(*"Othello"*, p. 952).

Незважаючи на те, що в творах В. Шекспіра *will* вживалося для вираження майбутньої дії, проте є й приклади, в яких це дієслово має модальне значення. Наприклад:

5) ENE *I will do this, if I can bring it to any opportunity* (*"Othello"*, p. 953).

6) ENE *Sir, I will answer any thing* (*"Othello"*, p. 944).

В даних строфах *will* використовується для вираження обіцянки мовця.

7) ENE *'Tis all one, I will show myself a tyrant: when*
I have fought with the men, I will be cruel with the maids,
and cut off their heads (Romeo and Juliet, p. 764).

8) ENE *I will watch to-night;*

Perchance 'twill walk again ("Hamlet", p. 874).

Проаналізувавши дані рядки, ми бачимо, що однією з функцій модального дієслова *will* було вираження наміру.

Отже, дієслово *will* у ранньомовноанглійський період в основному використовувалося для вираження майбутньої дії, проте, водночас функціонувало як модальне дієслово, зокрема в творах В.Шекспіра.

Література

1. Яриновська А.А. Загальна характеристика основних засобів вираження майбутньої дії в ранньомовноанглійському періоді на матеріалі творчості Вільяма Шекспіра / А.А. Яриновська. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/21325/1/%D0%AF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf>.

2. William Shakespeare. The Complete works. – London: Oxford University Press, 1966. – 1172 p.

*Олександра Сандул
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т. І. Ямчинська*

МОВНА ГРА ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО ДИСКУРСУ В РОМАНАХ КУРТА ВОННЕГУТА

Роботи авторів-постмодерністів є невичерпним джерелом матеріалу для лінгвістичних досліджень. Особливості постмодерністського текстотворення викликають інтерес багатьох дослідників, серед яких М.Н. Епштейн, Р. Барт, І. Л. Титаренко. Важливим внеском у розвиток теми мовної гри в постмодернізмі стала наукова діяльність О. Подмосковних. У постмодерністському романі досить широко використано лінгвостилістичний потенціал англійської мови. Головною причиною цього є той сильний акцент, який представники цього напрямку літератури роблять на оформленні тексту твору.

Одним із таких авторів є американський письменник Курт Воннегут. Його твори є втіленням головних особливостей постмодерністського роману. Звісно, хибним буде твердження, що надавши важливого значення оформленню твору, автор знехтував його змістом. Навпаки, Воннегуту вдалося синтезувати форму та зміст постмодерністського роману. Варто зазначити, що лінгвостилістичні прийоми, використані автором, виконують декілька функцій. По-перше, вони гармонійно доповнюють зміст твору, а в деяких випадках взагалі нівелюють межу між змістом та формою. По-друге, вони допомагають автору встановити контакт із читачем та вести з ним діалог протягом всього твору.

Саме останній пункт нас цікавить на даний момент, оскільки саме спілкування із читачем є одним із завдань постмодернізму. Одним із засобів

встановлення контакту автора-постмодерніста і читача є лінгвостилістичний прийом, який отримав назву “мовна гра”.

Суть мовної гри полягає у порушенні правил вживання мовних одиниць, а точніше, у авторській інтерпретації цих правил. Спілкування з читачем здійснюється за допомогою так званого “загравання”: автор не пояснює, чому він використовує ті чи інші мовні одиниці, а завданням читача є здогадатися та зрозуміти про що йде мова [2].

Як правило, мовна гра реалізується через вживання мовних одиниць в непритаманних їм позиціях. Так, у наступній цитаті з роману *Slaughterhouse-Five, or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death* ми бачимо, що слово *wives* знаходиться на позиції, де повинні знаходитися слова, що позначають періоди часу. Цим самим автор досягає комічності та іронії.

“When I was a younger man – two wives ago” [4, с. 6].

Наступний фрагмент з роману Курта Воннегута *Cat's Cradle* демонструє нам нетипове використання суфікса *-able*. Як правило, він не приєднується до дієслова *know*, однак в даному випадку автор використовує слово *knowable* для підсилення стилістичного ефекту.

“I don't think he was knowable. I mean, when most people talk about knowing somebody a lot or a little, they're talking about secrets they've been told or haven't been told. They're talking about intimate things, family things, love things” [4, с. 54].

В даному уривку тексту автор наголошує на нетиповості персонажа, на відмінності його внутрішнього світу від усіх інших. При цьому, саме нетиповим використанням лексичної одиниці він підкреслює цю відмінність. Останній уривок нам показує, як за допомогою мовних засобів відбувається вплив на розуміння тексту читачем та створюється нерозривне поєднання лінгвістичного оформлення та змісту твору.

Отже, мовна гра – один із основних лінгвостилістичних прийомів, що використовується постмодерністами та Куртом Воннегутом зокрема, з метою поєднати текст твору та його суть. До того ж мовна гра є доволі дієвим засобом, що покликаний встановити контакт із читачем, що і ставлять за мету більшість представників постмодернізму.

Література

1. Подкоритова О. П. Поетика сатири в романах Курта Воннегута / О. П. Подкоритова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – Вип.52. Філологічні науки. – С. 207–213.

2. Подмосковних О. Л. Гра як креативна категорія в романах К. Воннегута, Т. Пінчона, Д.Делілло: Автореф. дис. канд. філол. наук. – Дніпропетровськ, 2006.

3. Титаренко І. Л. Специфіка художнього світу Курта Воннегута: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн»/ І. Л. Титаренко. – Дніпропетровськ, 2000. – 20 с.

Ірина Сидорчук
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.Г.Пиндик

PERSONAL NAMES IN THE OED: WORDS FOR USEFUL OBJECTS

The use of personal names to denote useful man-made objects is partly an extension of the sense 'servant' and is partly anthropomorphic. 'Malkin' has already been mentioned as a word for a long-handled mop or sponge. The spinning jenny was first so called in 1789. Jemmy, first recorded in 1811 as 'a burglar's crowbar' is from a pet form of James. Any contrivance that turns, lifts, or holds stands a chance of being called a jack while Tommy n. 1 has been widely used to denote workmen's food, especially bread. In the sense 'something small of its kind', both jack and tommy are used to denote small devices—such as sockets, levers, spanners, and wrenches—or other small objects like the jack in a game of bowls or the flag flown at the bow of a ship, the origin of the Union Jack.

There is a long-standing practice of 'christening' powerful mechanical contrivances, such as large bells, artillery, mill engines, blast furnaces, and more recently boring machines and wind turbines. Large bells are frequently named Tom, such as Great Tom and Tom of Oxford. However, great guns and machines more often have female names (which has interesting psychological implications), and only occasionally male ones, as in the guns named Mons Meg, Big Bertha, and Long Tom.

The source of the word gun

A siege engine, in the form of a giant crossbow, was named Domina Gunilda ('Lady Gunild') in an Anglo-Latin document of 1330-1. However, the usage probably goes back much further.

Gunnild was a well-known female name in the twelfth century but was obsolescent or obsolete by 1250. Shortly after 1300 gonnilde appears as a word for a cannon (a1325 in the Middle English Dictionary) as does gun, from the pet form gunne (1339 in OED).

From gun comes gunner 'a cannoner' (1334 in OED), but a much earlier example appears in the surname le Gunner (1238-9 in a Dublin Guild merchant roll), which may alternatively have meant 'an operator of a siege engine'.

Personal names in the OED: words for non-human creatures

Anthropomorphic relationships with the natural and supernatural worlds have long been expressed through the use of personal names. Examples include:

- the garden flower sweet-william
- the wild plants Jack-by-the-hedge and ragged-robin
- the personification of a sharp frost as Jack Frost

- the marsh gas ignis fatuus, called Will-o'-the-wisp or Jack-a'-lantern
- the bird guillemot, a French pet form of William
- the name dobbin for a cart-horse, a pet form of Robert, as is Hobby in hobby-horse; cf. cuddy(Cuthbert), dicky (Richard), and neddy (Edward) as names for the donkey (a pet form of Duncan?)
- the insect tommy-long-legs, an obsolete word for the crane fly or daddy-long-legs
- words and names for imps or sprites, such as hobgoblin n. 1, dobbie, robblet, and Robin Goodfellow, all from pet forms of Robert

The male and female of a species of the domestic cat are identified in tom cat, gib-cat (from a pet form of Gilbert, see gib, n. 1.), and tabby cat (from a pet form of Tabitha, see tabby n. and adj.). Gilln. 4, short for Gillian, is for the female of polecats and ferrets, as hob n. 1 is for the male, while nanny-goat (from a pet form of Agnes or Ann) is for the female goat as willy-goat (Willy n. 2) and billy-goat are for the male. Jenny, however, is a nickname for the wren of either sex, and also for plant names such as creeping Jenny. The same is true of robin n. 1, which occurs as the name of many birds, fish, and plants. The pied wagtail (of either sex) was once known as Molly washdish and Peggy dishwasher, from the incessant to-and-fro of the tail (see molly n. 1, peggy n. 2). Jack and Tom can denote smallness in bird names like jack snipe and tomtit (as does Dicky in dicky-bird), even though Tom is more generally used to indicate relative largeness (as in tom-toe for the big toe).

Choice of personal names for birds can be onomatopoeic. Jack in jackdaw probably echoes the bird's call. Similarly the 'hoo-hoo-oo-oooo' cry of the tawny owl may explain why houchin and howlet appear as dialect words for owls, for they derive from Old French and Middle English huchon and hulot, pet forms of Hugh, the vowel originally being pronounced 'oo'.

Pet forms of Margery and Margaret have been prolific sources of words for creatures, including:

- magpie (also maggoty pie), the bird name
- meg(gie)-many-feet (or -many-legs), nicknames for the centipede and millipede
- moggie, a cow or calf, and any sort of domestic cat of either gender
- padge, a rhyming form of madge n. 1 'a barn owl'
- peggy n. 2, a bird name for any of the warblers

The corpus of currently-used words derived from personal names is dwindling as many old words are lost and few if any new words are being created in this way. The practice has inevitably declined in modern Britain, because the name-stock is so much larger than it was three or seven hundred years ago, and the most popular names are usually only briefly so and are borne by a tiny proportion

of the population. As a significant source of generic terms the personal name has now been supplanted by the surname.

References

1. Oxford English Dictionary. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://public.oed.com/aspects-of-english/shapers-of-english/personal-names-and-the-development-of-english>

Юлія Сливка
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. А. П. Лісниченко

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Відомо, що якість та результат самостійного вивчення іноземної мови залежать, перш за все, від спонукання і потреб учня, тобто його мотивації; саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їх впорядкування для досягнення цілей. Сьогодні питання мотивації учнів старшої школи є чи не найголовнішим у процесі автономного навчання. Саме це є причиною того, що питання мотивації учнів в освітньому просторі набуває сьогодні великої актуальності.

Проблема розвитку мотиваційної сфери учнів для удосконалення їх автономної роботи завжди перебувало в центрі уваги вітчизняних методистів, таких як С. В. Боднар, Г.В. Рогова, Є. Н. Соловова, Г.І Подосиннікова, П.А. Разинов, К.Е. Безукладников.

Вчені одноголосно стверджують, що на перший план повинна висуватися довільна мотивація, тобто свідомо поставлена мета, оскільки при чітко визначеній меті та впевненості у її досягненні виявляється більша активність старшокласника.

За визначенням С. В. Боднар, мотивація - це, перш за все, «результат внутрішніх потреб людини, його інтересів і емоцій, цілей і завдань, наявність мотивів, спрямованих на активізацію його діяльності» [1, с.5].

Розцінюючи мотивацію як важливу частину процесу оволодіння іноземною мовою, її формування - це не «перенесення» учителем в голову учнів уже готових мотивів і цілей навчання. Учитель лише може опосередковано впливати на неї, створюючи передумови і формуючи підстави, без яких в учнів не виникає особиста зацікавленість в роботі. Головне завдання вчителя - стимулювання в учнів інтересу, потреби у вирішенні поставлених перед старшокласниками завдань. При цьому стимулювання має породжувати внутрішній процес виникнення в учнів позитивних мотивів навчання» [3, с.239].

Головним моментом для виникнення мотивації є прийняття завдання учнями. Тільки в цьому випадку в учнів з'являється активність. Формулювання завдання необхідно перевести на мову учнів, а не

повідомляти її методичною мовою. Особистісна орієнтація передбачає звернення до учня і його «я», а також до більш широкого середовища, до якого він відчуває причетність.

Збереженню мотивації сприяє також адекватне використання колективних форм роботи на уроці. Таким чином, учні можуть працювати індивідуально і разом, розподіливши відповідальності за кожен вид діяльності. Вони можуть допомагати один одному, контролювати себе і товаришів. Вчителю відводиться роль помічника. Він перетворюється в партнера спілкування і одночасно в організатора. Коли учень справляється із завданням, у нього виникає відчуття задоволення, саме це мотивує його до подальшого навчання, та підвищує його самооцінку [2, с.10].

Отже, мотивація це свого роду потенційні можливості учнів, тому питання чи перетворюються вони в реальну рушійну силу процесу навчання на постійній основі і чи спонукатимуть учня до активної автономної діяльності, залежить від вчителя. Він повинен сформулювати мотиви навчання, тобто засобами іноземних мов створити підстави для виклику відповідних мотивів.

Література

1. Боднар С. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи / С. В. Боднар. – 2012. – 12 с.
2. Подосиннікова Г. І. Розвиток навчальної автономії старшокласників у процесі формування англомовної лексичної компетентності /Г.І. Подосиннікова, С. М. Мельник // Іноземні мови. - 2016. - № 1. - С. 9-14.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н.Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

Ольга Слуцька
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Д. О. Жмурко

СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА “БЕЛАЯ ГВАРДИЯ”

Имя персонажа в художественном произведении является самым важным элементом для создания образа и выражения отношений автора к персонажу [1, с. 23].

В ономастическом пространстве романа “Белая гвардия” М. Булгакова антропонимы занимают важное место. Они выполняют разные функции (создание достоверности, объективности событий, создание комического эффекта).

Номинация – важное средство выражения авторской мысли, автор может передать своё отношение к персонажу, к его человеческим качествам, показать отношения между героями, указать возраст персонажа – все это помогает наиболее полно проанализировать художественный текст, а значит и лучше понять то, что автор хотел донести до читателя [2, с. 246].

Для номинации персонажей автор использует различные антропонимические формулы и модели, а также нарицательные имена и местоимения. В романе представлены разные формы номинации одного и того же персонажа (*поручик Виктор Викторович Мышлаевский – Мышлаевский – поручик Мышлаевский – Радамес Мышлаевский – Виктор Викторович – Витя – Витка – поручик – господин поручик – офицер – побеждённый офицер – парень – ты – он*). С помощью различных типов номинативных единиц М.А. Булгаков указывает на особенности характера персонажа и его личностные качества, настроение и отношения между героями, а также языковые особенности номинативной культуры данной эпохи.

Упомянув об отрицательном персонаже впервые, Булгаков сначала использует не его полное имя, а экспрессивно-оценочную номинацию негативного плана. На основании такой номинации персонажа, можно понять, что он собой представляет, такая номинация задаёт тон, характеризует персонаж, впоследствии читатель оценивает его словом «трус». Не зря писатель сначала называет Лисовича трусом и буржуем, а потом уже называет полное имя персонажа. По ходу сюжета читатель узнает, что Василий Иванович потерял своё имя, он лишился своего настоящего имени по своей же вине.

В романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» читатель знакомится с образом Симона Петлюры. Особенность образа Симона Петлюры состоит в том, что этот персонаж ни разу не появился на страницах романа, не произнёс ни единой реплики, он определяет информативное пространство произведения, о нем говорят, он существует в сознании других героев.

Автор часто использует апеллятив для обозначения профессии персонажа, социального положения, родственных и семейных отношений (*Серёжин племянник, дочь Елена, капитан Тальберг, доктор Алексей Турбин*).

Литература

1. Виноградов В. В. Язык художественного произведения / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1954. – № 5. – С. 3-26.
2. Реформатский А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский. – М.: Аспект Пресс, – 1988. – 536 с.

*Лілія Снігур
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-
педагогічний коледж
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.Г. Пиндик*

STUDIES ON THE FRENCH INFLUENCE ON ENGLISH DURING THE TWENTIETH CENTURY

French borrowings have been adopted into English throughout the centuries since before the Norman Conquest (Serjeantson 1935, 104-105). French influence on English and on its vocabulary in particular occupies a significant

place in descriptions of the language and its history. Yet little research has been so far done on the French borrowings introduced into English during the twentieth century. The studies of the history and development of the English language by Foster (1968, 72-81), Potter (21975, 64-66), Bourcier (1978, 286-287), Bolton (1982, 350-51), Pyles and Algeo (41993, 298-299), Strang (1994, 23 ff.) and Beal (2004, 33) dedicate short sections of their works to a relatively small number of recent French borrowings in English. The majority of these borrowings are direct loans adopted from Standard French during the first half of the twentieth century.

The studies mentioned above list some isolated examples of twentieth-century French borrowings and do not offer a systematic evaluation of a transparent data basis. The reader is referred to a number of dictionaries and general surveys on the development of the English lexicon from which the evidence appears to have been taken such as Serjeantson's *History of Foreign Words and Phrases* (1935), Bacquet's *Vocabulaire anglais* (1974), Bliss's *Dictionary of Foreign Words and Phrases* (1966), Finkenstaedt *et al.*'s *Chronological English Dictionary* (1970) and the *OED*. Recurrent examples of twentieth-century borrowings are *discothèque*, *son et lumière*, *garage*, *limousine*, *camouflage* and *fuselage*. In general, the studies do not cover indirect loan influences. An exception is Foster's survey, which also includes some loan translations such as *New Wave*, an adaptation of the French *nouvelle vague*. The studies of the English vocabulary by Serjeantson (1935, 168-169), Sheard (1970, 298-299), Scheler (1977, 52-63) and Algeo (1998, 79-80) should be mentioned here since they cover, to some extent at least, lexical Studies on the French Influence on English during the Twentieth Century borrowing in the twentieth century. The comprehensive survey on the sources of borrowings in English, *A History of Foreign Words in English* by Serjeantson, was published in 1935.

Unfortunately there is no recent up-date of this work. Serjeantson's examples are taken from literary texts, glossaries, dictionaries, such as the *OED*, and other documents. She reveals some important tendencies with respect to the vocabulary adopted from French in the early twentieth century: In the twentieth century words are still being borrowed from France, though as in the nineteenth century the amount of naturalization, anglicizing, and popularization which they undergo varies very much. Even some quite recent loans are on everyone's lips, while others, usually of a technical character, have a restricted use.

They are most frequent now in the vocabulary of art, literature, the theatre (e.g. **revue**, **vers libre**, **montage**), of dress (**georgette**, **marocain**, **rayon**, etc.), and of mechanics, especially motoring and aviation (**fuselage**; **garage** (1902); **hangar**; **limousine**; **longeron**; **nacelle**). 1 (Serjeantson 1935, 168) Sheard, Scheler and Algeo provide some rather common twentieth-century borrowings (direct loans) taken over from Standard French. One of Sheard's main sources of documentation appears to be Serjeantson's *History of Foreign Words in English* (1935). It is thus not surprising that most of his examples are early twentieth-century borrowings such as *camouflage*, *fuselage*, *garage*, *georgette* or *limousine*. The same holds for Scheler, who identifies very few borrowings taken over from French at the beginning of the twentieth century, relating to military and

diplomacy (i.e. *camouflage* and *détente*). Algeo refers to his compilation of the surveys of new words in English, edited as *Fifty Years among the New Words. A Dictionary of Neologisms, 1941-1991* (1991), from which some of the evidence presented in his study seems to be taken. His alphabetically arranged list of recent French borrowings includes a number of words adopted into English during the 1960s (e.g. *art deco*, *cinéma vérité*). In contrast to Serjeantson and Scheler, Sheard and Algeo do not group together semantically related twentieth-century French borrowings. The monographs by Mackenzie (1939, 211-277, volume 2), Prins (1952) and Chirol (1973) specialize in the influence of French on English. Mackenzie's work constitutes an early survey of the French impact on English at various stages of its history. Mackenzie considers nonassimilated borrowings (to which he refers as "aliens") and words which have become naturalized ("denizens"). Yet he leaves the task of interpreting each lexical item to the reader: within the semantically arranged groups of words, the author does not differentiate between the various types of loan influences. Mackenzie looks at the earliest versions of English translations of a wide range of French texts (e.g. La Bruyère's *Les Caractères*, J. J. Rousseau's *Premier Discours*) and consults the *OED* to identify French borrowings and their earliest recorded uses in English. He outlines a number of essential areas from which French words and phrases were introduced into English at the beginning of the twentieth century: French politics (what he calls "La vie politique française"), social, political and metaphysical philosophy ("La philosophie sociale, politique et métaphysique"), nineteenth-century French literature ("La Littérature française du XIXe siècle"), society and fashion ("La société et la mode"), gastronomy ("La gastronomie"), French science ("La science française"), consisting of technical terms in the fields of chemistry, medicine, aeronautics, anthropology, botany, mineralogy, physics and zoology.

Mackenzie's study also includes some twentieth-century French borrowings related to the fine arts, the First World War, as well as several miscellaneous terms. His survey is illuminating in many ways and lists some representative borrowings adopted into English in the earlier decades of the twentieth century.

Twentieth-century borrowings receive little attention in Prins's study on the French influence in English phrasing from 1952. To collect phrases adopted into English during the twentieth century, Prins examines English novels, newspapers and periodicals (e.g. *The Times*, *The Observer*, *The New Statesman* and *Nation*). As Prins states (1952, 43), "[t]he items in the twentieth century are too few and doubtful to be discussed with advantage. It may be quite possible that they might be ante-dated by decades." In fact, Prins's study does not include any lexical item the *OED* identifies as a twentieth-century borrowing from French.

Reference

1. Twentieth Century Borrowings from French to English: Their Reception and Development, by Julia Schultz, 2012, Cambridge Scholars Publishing

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л. УЛИЦКОЙ

Топонимы являются особой частью литературной ономастики. В художественных текстах важную роль играют не только географические названия, которые указывают на локализацию места действия, но они также отражают культуру народа и историю определенной местности. В произведениях топонимы имеют как прямое значение, так и не прямое (образное) значение [2, с. 22].

В последнее время возник широкий интерес к изучению теоретических аспектов ономастической лексики. Исследованием топонимической лексики занимались такие ученые как А.В. Суслова, А.В. Суперанская, В.А. Никонов, В.В. Корнева, Г.Ю. Касим и др.

Использование реально существующих топонимов в текстах художественной литературы придает ему достоверности в описании и восприятии событий [1, с. 116]. Например, в романе «Даниэль Штайн, переводчик» описаны времена Второй мировой войны и судьба еврейского населения, поэтому часто используются названия стран Польша, Германия, Россия, Израиль, как места основных действий. Герои самостоятельно характеризуют место действия в историческом времени: «...мать моя родилась в *Варшаве*, а я родилась в *Белоруссии* неизвестно от кого, детство провела в *России*, в *Польшу* попала только в пятьдесят четвертом, потом снова уехала учиться в *Россию*, оттуда переехала в *ГДР*, а уж потом в *Америку*...» [3, с. 9].

Роман написан в эпистолярном жанре, поэтому в каждом письме указан точный адрес получателя и отправителя, а также дата написания. Такой прием позволяет передать документальную точность изложения. Например, «Июнь, 1965 г., *Хайфа*. Доска объявлений в приходе арабской католической церкви Успения Пресвятой Девы Марии в *Хайфе*» [3, с. 111].

В романе «Медея и ее дети» топонимы выполняют социально-историческую функцию, так как рассказывается о депортации коренного населения из Крыма, ссылки в Сибирь во времена сталинских репрессий. Благодаря использованию таких топонимов создается целостное впечатление и происходит оценивание читателем описанных событий. Например, «*Таврические греки, ровесники Медеи ... были выселены, а она осталась в Крыму ... отчасти благодаря своей вдовьей испанской фамилии*» [4, с. 7].

С топонимами часто используются апеллятивы (город, улица, площадь), для дополнительного раскрытия художественного образа. Например, «*приехать в город Цюрих ... настоящей русской дамой*» [4, с. 237].

В произведениях Л. Улицкой Используются различные группы топонимов, большинство из них действительно существуют в языке, они используются для точной локальной характеристики места событий, для указания на конкретную историческую эпоху, также частотность употребления топонимов зависит от значения именуемого объекта. Некоторые топонимы употребляются с апеллятивами для уточнения значения топонима.

Литература

1. Зворыгина О.И. Функционирование топонимов в русской литературной сказке / О.И. Зворыгина // Известия Волгоградского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 115-118.
2. Корнева В.В. Основные направления изучения топонимов / В.В. Корнева, Д.Б.Меняйлова// Вестник Воронежского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 21 – 27.
3. Улицкая Л. Даниэль Штайн, переводчик / Л. Улицкая. – Москва: Эксмо, 2006. – 528 с.
4. Улицкая Л. Цю-юрихь: Роман, рассказы / Л. Улицкая. – Москва: Издательство Эксмо, 2004. – 368 с.

Тетяна Стецюк

Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж

Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.Г.Пиндик

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОСАКСОНСЬКИХ ВЛАСНИХ ІМЕН

Багато зменшувально-пестливих форм із французькими суфіксами стали застарілим до шістнадцятого століття, а імена *kin* and *sock* залишалися популярними у сімнадцятому столітті. Вони часто виживають у прізвиськах, наприклад Хьюїтт (Х'ю), Ібботсон (син Ізабель), Давкін (Ральф) і Адкок (Адам) *e.g. Hewitt (Hugh), Ibbotson (Isabel's son), Dawkin (Ralph), and Adcock (Adam)*.

Відносна стабільність цих імен та їх надзвичайна популярність за такий тривалий період часу були спричинені роллю імені при хрещенні для вираження сімейних відносин. Більшість хлопчиків були названі на честь їхнього батька, дідуся, дядька чи хрещеного батька, і багато дівчат також назвали на честь їхніх матерів, бабусь та прабабусь. З кінця XVIII до XX століття ця традиція почала слабнути, через поєднання цінностей Просвітництва, індустріалізацію та романтичний індивідуалізм, який заохочував батьків спиратися на зовнішні родинні стосунки.

Англосаксонські імена, такі як Альфред, Едгар та Одрі *Alfred, Edgar, and Audrey* (у формі середньоанглійської мови), а також норманські імена, такі як Раймонд, Реджаналд, Вальтер та Мод *Raymond, Reginald, Walter, and Maud* були відроджені, а інші були запозичені з-за кордону або з кельтських назв Сполученого Королівства, як правило, у англломовних формах. У нас є форма *Albert* з німецької від захоплення чоловіком королеви

Biktopii, Derek від Low Countries; *Valerie* з Франції; *Gwen and Owen* з Уельсу; *Donald, Fiona, Ian, Kenneth, and Malcolm* із Шотландії; *Kevin, Maureen, and Sheila* з Ірландії.

Багато нових імен було укладено для дівчаток зі слів, що вказують на жіночі атрибути, наприклад назви рослин, як *Daisy, Heather, Lily, and Violet*, а також імена, які походять від назви дорогоцінних каменів, таких як *Beryl, Jade, and Ruby*.

У дев'ятнадцятому столітті бажання називати дитину на ім'я одного з членів родини чи хрещеника все більше задовольнялося, використовуючи середнє ім'я, яке може бути особистим ім'ям або прізвищем (батька матері, можливо, чи хрещеним батьком). Прізвища, отже, з'являються також як перші імена, деякі з яких увійшли до загального імені: *Bruce, Douglas, Graham, Keith, Leslie, and Stuart* є шотландськими, *Trevor* - це валійське, а *Родні, Стенлі і Ширлі* (популяризовані Шарлоттою Бронте в її романі 1849 р.) є англomовними. У ХХ столітті британські персональні прізвища дедалі більше впливали на американський смак, наприклад, смак до імен дівчат, що походять від місцевих назв (*Beverley, Chelsea, Iona*) або з'єднань та сумішей (*Joleen, Leighanne, Marilyn*), який може бути написаний різними ідіосинкратичними способами.

Сучасний склад лексики, який використовується для власних імен, є великим та різноманітним. Нові імена вільно створюються, хоча деякі з них стають звичайними у використанні, якщо тільки не адаптуються впливовими знаменитостями. На даний час ще складніше визначити термін «англomовний», оскільки демократична та багатокультурна Британія ХХІ століття має багато імен різного походження, а не тільки з англійської.

Використання власних англomовних імен було поширене з кінця середньовіччя, коли дуже мало імен були настільки популярні, що їх можна було використовувати для позначення будь-кого або всього, що було типовим. Існує три основні категорії значень: по-перше, слова або фрази, що позначають простих людей, іноді припускають соціальне невдоволення; друге, слова або фрази для корисних штучних об'єктів, особливо енергозберігаючих пристроїв; і, по-третє, слова або фрази для не-людських створінь, реальних чи уявних. Деякі з цих слів виникли із застарілих форм зменшувально-пестливих слів, не всі з яких ще знайшли пояснення в Оксфордському словнику.

Нелітературні Джек і Джілл були прототипними іменами для кожної звичайної людини і жінки, починаючи принаймні з п'ятнадцятого століття, поза конкуренцією були Том і Тіб (записані в 1606). У майбутньому вони стають іменами для будь-якого хлопця чи слуги, або для людини з найнижчого рангу за професією. Вони часто зустрічаються в фразах, як "*Jack-of-all-trades*", і сполученні, такі як *Jack-Tar* "матрос" (вперше записаний в 1781 році), лісоруб (1831) і вертеп ("1881"). Обидва *Jack and Tom* були використані для рифми пари у колоді карт, а Тиб означав туз. Від дитячих іграшок походить *Jack-in-a box* і *Doll* зменшувальна форма від Дороти.

Література

1. Рыбакин А. И. Словарь английских личных имен: 4000 имен /А. И. Рыбакин. – 3-е изд., испр. – М.: ООО “Изд-во Астрель”: ООО “Изд-во АСТ”, 2000. – 224 с.

2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля К, 2006. – 716 с.

Світлана Сторожижина
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.Г. Пиндик

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ВИГУКІВ

Майже всі сучасні граматичні концепції частин мови беруть свій початок з античної (давньогрецької). Частини мови - калька з давньогрецького *mere tu logu* чи безпосередньо латинського *partes orationis*, де *partes* - "частини", а *oratio* - "мовлення, висловлювання, речення". Частинами мови спочатку називали ті граматичні явища, які тепер називають членами речення* Лише згодом цей вираз набув сучасного термінологічного значення, хоч ще довго частини мови ототожнювали з членами речення.

Уперше частини мови були виділені давньоіндійськими граматистами Яска і Паніні (V ст. до н.е.), які розрізняли в санскриті такі частини мови, як ім'я, дієслово, прийменник, сполучник і частку. Однак давньоіндійська теорія не була відомою в Європі. Європейська теорія частин мови йде від Аристотеля (IV ст. до н.е.), який виділив чотири частини мови: ім'я, дієслово, член (артикль) і сполучник. Остаточоно вчення про частини мови сформувалося в александрійській школі (II ст. до н.е.). Аристарх Самофракійський і його учень Діонісій Фракійський уперше виділили вісім частин мови: ім'я, дієслово, прислівник, артикль, займенник, прийменник, дієприкметник, сполучник. Прикметник був об'єднаний з іменником в одній частині мови, бо в давньогрецькій мові вони мали спільну систему відмінювання. В основу класифікації слів за частинами мови було покладено два принципи: морфологічний ("Ім'я є відмінюваною частиною мови, ...") і семантичний ("що означає тіло або річ"). Ця система частин мови була запозичена римськими вченими, які, правда, внесли до неї незначні зміни: з числа частин мови було усунено артикль, якого немає в латинській мові, а додано вигук.

Пізніше ця класифікація поширилася на всі європейські, а згодом і на інші мови. Так витворилася класифікація частин мови, яку прийнято називати шкільною і яка по суті стала універсальною. Граматичні класи слів різних мов намагаються втиснути в наперед вибрану античну схему, не враховуючи відмінності, які є в різних мовах.

За шкільною класифікацією виділяють десять частин мови, які поділяють на самостійні (ті, що можуть бути членами речення) і службові (ті,

що виражають відношення між словами в реченні). До самостійних частин мови належать іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово і прислівник. До службових - прийменник, сполучник, частку й артикль.

Осібнo виділяють вигуки, які не можуть бути членами речення, але можуть самі утворювати речення.

Широко відомою є класифікація частин мови В.В. Виноградова. На думку цього вченого, частинами мови є тільки повнозначні слова. В його класифікації виділено чотири категорії слів: частини мови, модальні слова, частки мови і вигуки. До частин мови він відносить імена (іменник, прикметник, числівник), займенник, дієслово, прислівник і категорію стану. До часток мови, за Виноградовим, належать власне частки, зв'язки, прийменники і сполучники.

Вигук – частина мови в англійській мові, яка виражає широкий спектр емоцій, але не називає їх. Часто вигуки є дуже короткими і складаються лише з одного слова.

Вигуки в англійській мові можуть виражати наступні емоції:

- схвалення (*Bravo! Hear! Hear!*)
- радість (*Hurrah! Yeah!*)
- печаль (*Oh no! Dear God!*)
- нетерпіння (*Bother it! Gah!*)
- презирство (*Pff, Gosh!*)
- злість (*Damn it!*)
- подив (*Oh my God! My goodness!*)
- та інші

За сенсом англійські вигуки можна розподілити на три групи:

- емоційні
- спонукальні
- етикетні

До вигуків відносяться також не окремі вирази, але й прості звуки та словосполучення, що заповнюють розмовну мову. Наприклад:

uh, shh, er, psst, um, like, hm, you know

Найбільш поширені вигуки в англійській мові:

Well done! – Добре зроблено! – використовується як похвала за якісно зроблену роботу або ж як похвала **Oh! Ah!** – Здивування або печаль, залежно від інтонації **Eh?** – Що ви сказали? **E?** **Hey!** – Геї! – використовується для привертання уваги **Now!** – Зараз! **Ну! Oh my God! Dear God! Good heavens! Goodness! Dear me!** – О Боже! та подібні **Hush!** – Тс! Тихше! **Gah!** – Ох! (вираз тривоги) **Gosh! Damn it!** – Дідько! **Hear!** – Правильно! Точно!

Well, well! – Ну і ну! Це ж треба! **Aye!** – Так!

Blah-blah-blah – використовується при позначенні предмету, що є надто нудним **Ha-ha!** – Ха-ха!

Wow! – Ого-го!

Слово	Переклад	Значення
Yes	<i>Так</i>	Згода на щось
Oh	<i>Ох</i>	Широкий спектр використання: від подиву до насолоди
Yeah	<i>Так</i>	Згода, більш неформальна
No	<i>Ні</i>	Відмова від чогось
Hey	<i>Гей</i>	Звертання до когось; неформальне
Hi	<i>Привіт</i>	Неформальне привітання
Hello	<i>Привіт</i>	Привітання, більш формальне
Hmm	<i>Хм</i>	Розмірковування
Ah	<i>Ах</i>	Широкий спектр використання: від здивування до несхвалення
Wow	<i>Ого</i>	Здивування у позитивному сенсі

Література

1. Гаценко І. О. Класифікація звуконаслідувальних слів за їх семантичними ознаками (на матеріалі англійської мови) / І. О. Гаценко // Вісник КДЛУ. Серія Філологія. – 2003. – Т. 5. – № 1. – С. 87–91.

2. Каптюрова О. В. Вигуки сучасної англійської мови (системний та дискурсний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. В. Каптюрова. – К., 2005. – 13 с.

Яна Сулима
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. А. М. Боюн

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА НАИМЕНОВАНИЙ ВЫПЕЧКИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Практически все лексико-семантические группы включают в себя отдельные микроструктуры по различным признакам.

В результате изучения лексико-семантической группы названий десертов нами обнаружена и исследована микроструктура номинаций выпечки. В составе данной парадигмы нами проанализировано 6 славянских по происхождению лексем: *пирог, пряник, печенье, ватрушка, рогалик, бабка*.

Этимология слова *пирог* в лексическом значении «печеное изделие из теста с какой-либо начинкой» [1, с. 124] представлена в словаре М. Фасмера следующим образом: «от праслав., от кот. в числе прочего произошли: русск. пирог, укр. пиріг, белор. пірог, чешск., словацк. piroh, польск. pirog» [4, с. 265].

Номинатив *пряник* в значении «сладкое печенье на меду, патоке или сахарном сиропе с добавлением каких-либо пряностей» [2, с. 552] зафиксирован в этимологическом словаре – «произведено от *пряный*, др.-русс. *пльрянъ*» [4, с. 395].

Наименование десерта *печенье* со значением «кондитерское изделие в виде кусочков из обычно сладкого теста» [2, с. 119] имеет этимологию – «от гл. *печь*, из праслав. **pektь*, от кот. в числе прочего произошли: др.-русс. *печь*, ст.-слав. *пеишь*, русск. *печь*, укр. *піч*, белор. *печ* и т.д.» [4, с. 245].

Слово *ватрушка* в лексическом значении «круглая, открытая сверху и защипанная только с краев лепешка, наполненная, как правило, творогом и реже – вареньем или повидлом» [5] зафиксировано в этимологическом словаре – «исходит из укр. *ватра* «огонь», польск. *watra* «очаг, огонь, тлеющая зола» [3, с. 279].

Нами выявлено значение лексемы *рогалик* – «маленькая булочка, имеющая форму рога» [2, с. 722], а также ее этимология – «происходит от *рог*, далее от праслав. **rogъ*, от кот. в числе прочего произошли: др.-русс., ст.-слав. *рогъ*, русск. *рог*, укр. *ріг*» [5].

Лексема *бабка* со значением «кондитерское изделие, применяемое как сладкое (третье) блюдо и приготавливаемое без дрожжей, либо с использованием в качестве разрыхлителя соды, аммония, пекарского порошка, либо вовсе без искусственных разрыхлителей, но с небольшим количеством муки или даже без муки, с готовым хлебом или сухарями» [5] не зафиксирована в этимологических словарях. Нами выявлены некоторые сведения об этом десерте – «изделие, являясь производением кулинарного искусства Западной Руси и Белоруссии, получило развитие в основном в этом географическом районе, а со временем почти исчезло из обихода. В Польше в XVII—XVIII вв. *баба* была приспособлена как кондитерское изделие, в связи с чем в ее состав вошло повышенное количество яиц, а также ваниль, шафран, сахар, цукаты, глазурь» [5].

Номинатив *запеканка* в значении «измельченные или пюреобразные продукты, соединенные в комбинации творог – яйцо, творог – мука, запеченные в противне или сковороде по типу краткого запекания» [5] не обнаружен нами в этимологических словарях. Возможно предположить, что лексема происходит от глагола *запекать*, который происходит «от праслав. **pektь*» (см. *печенье*).

Номинатив *пирожное* со значением «кондитерское изделие небольших размеров из различных видов сдобного теста, преимущественно со сладкой начинкой (с кремом, миндалем и т.п.)» [2, с. 124] также не зафиксирован в этимологических словарях, но, по всей видимости, происходит от слова *пирог*, которое является славянским по происхождению.

Таким образом, в составе лексико-семантической группы названий десертов в современном русском языке нами обнаружена микроструктура наименований различного рода выпечки, которая включает в себя 6 лексем славянского происхождения. Все десерты, словарные дефиниции которых приведены выше, готовятся на основе теста (сдобного и слоеного) путем

выпекания в духовке, именно по этой причине данная лексическая парадигма получила название «выпечка».

Литература

1. Словарь русского языка: В 4-х тт. – Т. 1. / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984. – 703 с.
2. Словарь русского языка: В 4-х тт. – Т. 3. / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984. – 751 с.
3. Этимологический словарь русского языка: В 4-х тт. – Т. 1. / Под ред. М. Фасмера. – М.: Прогресс, 1986. – 576 с.
4. Этимологический словарь русского языка: В 4-х тт. – Т. 2. / Под ред. М. Фасмера. – М.: Прогресс, 1986. – 832 с.
5. Большой кулинарный словарь. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://supercook.ru/vocab.html>

Ірина Ткач

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.В. Дробаха*

МЕТАФОРА ЯК КЛЮЧ ДО РОЗУМІННЯ ПІД ЧАС ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПЕРЕГОНІВ

Тенденція до інтенсифікації впливів засобів масової інформації на формування уявлень про реалії політичного життя зумовлює особливу відповідальність журналістів у виборі вербальних засобів для реалізації своїх завдань. Будь-яка публікація на політичну тему має на меті досягнути максимального ефекту, тобто здобути підтримку висловленої політичної позиції у якнайширшій читацькій аудиторії. Підхід до медіатекстів як до елементів дискурсу передбачає враховувати комунікативні стратегії як комунікатора – журналіста, так і читача-реципієнта [1, с. 17]. Прагнення суб'єкта мовлення в газетно-політичній сфері передати не лише основний зміст повідомлення, а й додатковий код, понадтекстову інформацію не має суперечити когнітивним можливостям адресата.

Метафору все частіше розглядають як ключ до розуміння основ мислення і способів бачення світу, його універсальний образ: людина не стільки відкриває певні тотожності чи подібності, а власне створює його. Акт метафоричної творчості лежить в основі багатьох семантичних процесів: поява нових значень та їхніх нюансів, розвиток емоційно-експресивної лексики. У метафоричному висловлюванні можна побачити скорочене порівняння, але в ньому можна також побачити і скорочене протиставлення. Метафора – це вирок без судового розгляду, висновок без мотивування. Вона семантично насичена, але не експліцитна [2, с. 844].

Одними з найпродуктивніших вихідних сфер для створення метафор є сфери «Театр» та «Медицина». Сфера «Медицина» як вихідна для творення метафор є доволі популярною у сучасному німецькомовному політичному дискурсі.

Як показують наступні приклади, політичні та економічні реалії нерідко постають у метафоричній формі певних симптомів та проявів хворобливого стану:

...der deutsche Steuerzahler hätte in den letzten zwei Jahren für die Europäische Union geblutet(Lisa Paus). Sie korrigieren einen Fehler, nämlich den, eine Beteiligung privater Gläubiger an der Sanierung Griechenlands auszuschließen (Carsten Schneider) – ... німецький платник податків за останні два роки задля Європейського Союзу стік кров'ю (Ліза Паус). Вони виправляють помилку, а саме виключення участі приватних кредиторів у реабілітації Греції (Карстен Шнайдер).

Аналіз метафоричного наповнення концепту «вибори» засвідчує перевагу моделей *марафон → вибори, перегони → вибори, гра → вибори, війна → вибори*; більшість медіатекстів із такими транспонованими компонентами набувають іронічного звучання. Це стимулює формування стереотипізованих уявлень про вибори як про розвагу, створює уявний бар'єр «учасник – глядач» на позначення кандидата і виборця; така метафорична інтерпретація може мати на меті відволікати електорат від суті політичної боротьби.

Тісно пов'язана із стереотипізацією і функція метафори у формуванні громадської думки. Через введення в політичний контекст номінацій з інших сфер можливе піднесене, урочисте звучання, що підкреслює важливість політичної реалії. Навпаки, іронічне забарвлення вислову з метафоричним компонентом може знецінити політичну подію чи постать [3, с. 238]. Роль метафори у політичному медіатексті є соціальною, у цьому полягає одна з важливих особливостей функціонування транспонованих висловів у політичному дискурсі. Вдалий вибір метафоричного компонента тексту сприяє ефективній комунікації через канали друкованих ЗМІ.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс// Теория метафоры: Сборник / [общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журина]. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
2. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія [Текст]: [наукове видання] / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
3. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): Монография/ А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

Вікторія Торбас
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – канд. філол. наук, доц. Л.В. Дробаха

ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ДОСЯГНЕННЯ УСПІШНОЇ РЕКЛАМИ

Реклама – це спеціальна інформація про осіб чи продукцію, яка

розповсюджується у будь-якій формі та в будь-який спосіб.

Мета реклами – привернути увагу, викликати інтерес, передати споживачеві інформацію і змусити його діяти певним чином [4, с. 64].

Для того, щоб рекламна кампанія освітньої установи була дійсно ефективною в умовах ринку, необхідно дотримуватися ряду рекомендацій, вироблених для підприємств і підтверджених в практиці багатьох успішних західних фірм:

- чітко усвідомлювати стосовно того, для кого призначена продукція внз на ринку, кому має бути адресована реклама;
- спиратися в рекламі не на емоції, а на факти;
- сформулювати помітні заголовки і підзаголовки в рекламних проспектах і каталогах вашої продукції;
- робити усе можливе, щоб товарний знак, марка підприємства була помітніша на ринку, щоб їх не було з чим сплутати;
- не втомлювати споживачів реклами своєю продукцією, не робити її занадто настирливою. У рекламі, як і в іншій сфері бізнесу, потрібні нововведення, винахідливість;
- більше використовувати ілюстрацій, наочних посібників;
- не забирати рекламу до тих пір, поки остаточно не переконаєтесь, що вона повністю вичерпала свій потенціал;
- створювати навколо своєї установи і її послуг атмосферу широкої відкритості;
- зробити інформацію про ваш навчальний заклад як можна доступнішою споживачам [2, с. 16-17].

Оцінка ефективності реклами – одна з найскладніших дій в організації рекламної кампанії та управлінні нею. В маркетингу прийнято розрізняти і комерційну (торгову) ефективність.

Комерційна ефективність може бути визначена шляхом лабораторних експериментів, із застосуванням методів та інструментів психофізіології і психології: тестів на сприйняття, пізнання (наприклад, емблеми установи, її аббревіатури), запам'ятовування і осмислення, тестів симпатії-антипатії і тому подібне, що дозволяє виявити характер рекламного повідомлення. Майже у будь-якому внз не складе великих труднощів провести подібні дослідження пропонованих варіантів рекламних повідомлень і способів їх подання [3, с. 73].

Важче йде справа з вимірами ринкової торгової ефективності реклами. Цей термін лише умовно застосований для сфери освіти. У будь-якому випадку ця ефективність стає такою, що заміряється тільки за умови конкретного кількісного формулювання цілей. Порівнянню, зазвичай, підлягає зміна запитуваних обсягів послуг до і після рекламних дій на пробному і контрольному ринку, де ці дії не здійснювалися. Освітнім установам, з урахуванням контингенту їх аудиторії, обмеженості ресурсів і ряду інших особливостей, можна рекомендувати для оцінки ефективності реклами проведення вимірів на каналах комерційного, кабельного телебачення, а також результатів використання зовнішньої реклами [1,

с. 166].

Отже, проаналізувавши ефективні шляхи досягнення рекламних цілей, вважаємо, що дослідження рекламних слоганів у зіставному аспекті має актуальність, оскільки згодом в роботі буде проаналізовано особливості національної подачі рекламної інформації українськими та німецькими освітніми установами.

Література

1. Бухарова Г.Д. Маркетинг в образовании / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова. – М.: «Академия», 2010. – 207 с.
2. Оганесян А. Анализ и управление эффективностью рекламы // Маркетинг в России и за рубежом. – 2003. – № 3. – С. 16-17.
3. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании / А.П. Панкрухин. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.
4. Пищулин Н.П. Маркетинг образования / Н.П. Пищулин. – М.: Жизнь и мысль, 2001. – 213 с.

Світлана Тумачок
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Н.В. Вишивана

ДЕФРАЗЕОЛОГІЧНА ДЕРИВАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ЗООНІМНИХ ХУДОЖНІХ ПОРІВНЯНЬ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Під дефразеологічною деривацією розуміють утворення на базі ФО (фразеологічних одиниць) внаслідок структурно-семантичних змін нових слів – ДД (дефразеологічних дериватів), семантика яких визначається базовим фразеологізмом [1, с. 280].

ДД відіграють значну роль у збагаченні лексичного складу сучасної німецької мови, формування якого відбувалося протягом тривалого часу і триває за рахунок внутрішньомовних чинників і досі. Потенційні можливості виходу зі структури фразеологізму мають компоненти багатьох ФО, але реалізуються вони не завжди. Здебільшого мовна система сама регулює цей процес, зокрема, через сполучуваність морфем певної мови [2, с. 136].

Великою популярністю серед дефразеологічних дериватів користуються анімалізми, які часто входять до складу твірних ФО і виконують три важливі функції: енциклопедичну (культурно-інформативну), соціально-інформативну та експресивну.

Суть енциклопедичної функції полягає у тому, що анімалістичні фразеологізми відображають багатовікові спостереження людини за зовнішнім світом і поведінкою тварин, передають ставлення людей до певних представників тваринного світу. Анімалізми несуть енциклопедичну інформацію як про типові риси тварини, так і про менш явні, не закріплені у словникових дефініціях, наприклад:

ein Gedächtnis wie ein Elefant haben "мати гарну пам'ять" → *das Elefantgedächtnis* "гарна пам'ять";
eine Affenschande sein "бути безсоромним" → *die Affenschande* "сором";
die Katze lässt das Mäusen nicht "кицька мишеня не відпускає" → *mausen* "полювати";
arbeiten wie ein Pferd "важко працювати" → *die Pferdarbeit* "важка праця";
die großen Fische fressen die kleinen "крупні риби поїдають менших" → *der Großfisch / Kleinfisch* "впливова / звичайна особа";
fressen wie ein Löwe "їсти з апетитом" → *der Löwenhunger* "лев'ячий голод";
rot wie ein Puter "червоний мов індик" → *puterrot* зі значенням твірної ФО;
mit affenartiger Geschwindigkeit "дуже швидко" → *affenartig* "швидкий";
schlafen wie ein Bär "спати як ведмідь" → *der Bärschlaf* "міцний сон" [3, с. 75].

Соціально-інформативну функцію виконують деякі назви тварин, які стали символами негативних якостей. У німецькій мові це перш за все *Hund*, *Schwein*, *Ziege*, *Esel*, вживання яких носить негативну конотацію, основу на реальних спостереженнях та стереотипі, який склався про риси чи характер тварини. Деякі з цих уявлень мають давні витоки: собака асоціюється з істотою без дому, яку завжди проганяють ще із Біблії, тому назва цієї тварини служить основою для найбільшої кількості негативних конотацій у німецькій (як і в українській та російській) фразеології. Наприклад:

ein krummer Hund "обманщик" → *der Krummerhund* "брехун";
ein dicker Hund sein "бути нестерпним" → *der Dickhund* "нестерпна людина";
leben wie ein Hund "жити як собака" → *das Hundeleben* "погане життя".

ДД, до складу яких входять анімалізми, є експресивно забарвленими по своїй природі, проте градація експресивності ДД є різною, тому можна виділити елементи, які є найбільш забарвленими. Наприклад:

den Bock melken "робити щось без сенсу" → *die Bockmelkerei* "дурість, непотрібна робота";
einen Affen sitzen haben (salopp) "бути напідпитку" → *die Affensitzerei* "пиятика";
den Fuchsschwanz streichen "підлабузюватись" → *der Fuchsschwänzer* "підлабузник", *die Fuchsschwänzerei* "підлабузництво";
faule Fische "брехня" → *der Faulfisch* "брехун".

Отже, дефразеологічні відіграють важливу роль для розширення словникового запасу сучасної німецької мови, оскільки фразеологія виступає матеріалом для побудови нових окремих лексичних одиниць, а саме дефразеологічних дериватів. Це проявляється у тому, що фразеологізми,

відображаючи історичний досвід народу, висвітлюючи життєдіяльність суспільства, пов'язаних між собою трудовою діяльністю, побутом, культурою, світобаченням, передають свій зміст за допомогою дефразеологічних дериватів. Фразеологізми мають соціальне і національне підґрунтя, яке характеризує мовця, тому дефразеологічні деривати як елементи мовної системи етносу надають їй неповторності, образності, специфічності.

Література

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / М.Ф. Алефіренко. – Харків: Вид-во при Харків. ун-ті, 1987. – 320 с.
2. Лазаренко О.О. Явище дефразеологізації в сучасній німецькій мові / О.О. Лазаренко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки: зб. наук. праць. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ "Альма-матер", 2005. – № 9 (89). – С. 132–139.
3. Німецько-український фразеологічний словник: у 2-х т. / уклали: В. І. Гаврись, О. П. Пророченко – К.: Радянська школа, 1981. – 382 с.

Надія Федченкова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. І.Є. Грачова

КОМУНІКАТИВНИЙ КОНФЛІКТ У ВЕРБАЛЬНІЙ МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасні умови глобалізації суспільства спонукають людство до постійної міжкультурної комунікації. Комунікація, при якій представники різних культур виявляють культурну різницю один одного, має свої специфічні особливості та закони, ігнорування або недостатнє вивчення яких може спровокувати комунікативний конфлікт, що виникає на підставі культурної різниці між комунікантами.

Питання міжкультурної комунікації привертають увагу вчених як і в Україні, так і за її межами. Серед вітчизняних науковців значний внесок у дослідження цього питання зробили С.А. Моїсєєва, С.Г. Тер-Мінасова, В.М. Манакін та інші. Серед зарубіжних дослідників відзначимо М.Б. Хіннер, Г. Ліча, Р. Лакофф.

Міжкультурна комунікація відбувається як за допомогою вербальних, так і невербальних засобів комунікації. Мова, як засіб вербальної комунікації створює ряд факторів, що впливають на взаєморозуміння, в тому числі стилістичні особливості мови, суспільні норми вживання мовних елементів, специфіка використання лексичного складу мови та різноманітність значень. Заради досягнення комунікативного успіху учасники комунікативного акту змушені використовувати спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, що відрізняються від тих, якими вони користуються для спілкування всередині своєї власної культури [1].

Під час комунікації між представниками різних культур виникають так звані комунікативні бар'єри, що спричинені відмінностями в мовних системах, нормах і традиціях поведінки тощо.

В.М. Манакін зазначає, що в лексичних системах двох мов не існує жодного слова, семантичне поле якого в одній мові було б абсолютно ідентичним з семантичним полем іншої мови. У деяких випадках труднощі розуміння навіть споріднених слів спричинені наявністю лакунарних синонімічних значень в одній із мов [2, с. 145].

На нашу думку, ця аксіома про відсутність у порівнюваних мовах лексико-семантичних паралелей є ключовим поясненням причин появи комунікативних непорозумінь у процесі міжкультурної комунікації.

У міжкультурній комунікації відмінності гостро проявляються в конфлікті «свого» і «чужого». Такий конфлікт спричинений підсвідомим прагненням особи дотримуватися звичного способу дій чи мовлення, в той час як успіх міжкультурної комунікації вимагає відходження від норм своєї культури на користь іншої [2, с. 34-35].

Іноді люди навмисно демонструють свою мовно-культурну відмінність, щоб встановити певну культурну дистанцію між учасниками комунікації, сигналізуючи про свою належність до іншої культури [3, 151].

Досягнення взаєморозуміння в міжкультурній комунікації – складний процес, що вимагає від його учасників як відповідних знань про культуру один одного, так і певних особистісних якостей, а саме здатності до самоаналізу, толерантності та тактовності, поваги до культурної спадщини інших.

Література

1. Hinner M. B. The importance of intercultural communication in globalized world / M. B. Hinner. – 1998. – Режим доступу: <http://www.bwl.tu-Freiburg.de/english/forschung/Global/pdf>.
2. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Навчальний посібник / В. М. Манакін. – К.: Академія, 2012. – 284 с.
3. Сніца Т.Є. Міжкультурна комунікація як суспільний феномен / Т.Є. Сніца. – Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – Випуск III. – 2014. – С. 146-153.

Софія Харенко
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Г. В. Осипчук

СИМВОЛІКА КОЛЬОРАТИВІВ У ТВОРЧОСТІ ФРЕДЕРІКА СТЕНДАЛЯ

Сучасні лінгвістичні науки вимагають нових підходів до вивчення авторської художньої мови. Індивідуальний стиль митця аналізується з різних сторін, однією з яких є дослідження кольоративів, що відзначаються

багатством семантичних наповнень і виконуваних функцій у художньому тексті та дозволяють вивчати специфіку мовної картини світу.

Проблема семантики кольороназв та їх естетичної значущості в художньому тексті постійно перебуває в полі зору науковців (І. Бабій [1], А. Іншаков [2], О. Крижанська [3], А. Критенко [4], П. Півторак [6], Г. Яворська [10] та ін.) У центрі нашого дослідження – кольороназви в авторській мові Фредеріка Стендаля, одного з найвизначніших французьких митців XIX століття. Актуальність наукової розвідки зумовлена відсутністю системного дослідження кольоративів як важливого чинника формування мовної картини світу Ф. Стендаля.

Мета дослідження – на основі семантико-стилістичного аналізу відповідних лексем з'ясувати особливості вживання назв кольору як складника авторського ідіостилу. Досягнення поставленої мети зумовлює такі завдання: визначити сутність понять «індивідуально-авторська картина світу»; охарактеризувати семантику кольороназв, вжитих письменником в прозових творах. Об'єктом дослідження є художня проза Ф. Стендаля. Предмет дослідження – кольороназви в романах «Червоне і чорне» та «Люсьєн Левен» («Червоне і біле»).

Під індивідуальним стилем розуміються способи вживання та прийоми створення художніх елементів за допомогою мовних одиниць, що спостерігаються упродовж усієї творчості письменника і мають системний та закономірний характер [7].

Індивідуальна-авторська картина є цілісною єдністю, особливим типом мовної естетичної структури. Це мовне вираження світогляду людини, особливості бачення і сприймання дійсності та її оцінка. Кожного окремого митця характеризує авторський світ.

Колір для Стендаля – не лише окраса, чи візуальний елемент, а перш за все одна з найіндивідуальніших рис авторського світоосягнення, своєрідне втілення образів, почуттів, емоцій. Найбільш вживаними у його творчості є ахроматичні кольори, зокрема *білий* та *чорний*, та *червоний*.

Варто відзначити, що символіка цих трьох кольорів знаходить своє відображення і в фольклорі: переказах, казках, прислів'ях тощо. Червоний колір символізує красу, перевагу, волю, енергію: «*Червоне сонечко на білому світлі чорну землю гріє*», «*Червоне поле житом славиться*» [5, с. 215].

Чорний колір має два різних значення: зазасту сприймався як символ зла, темряви, смерті: «*Чорне око, каре око – мині нас!*» [5, с. 250], або невдячної роботи: «*Робить, як чорний віл*» [5, с. 250]. Позитивна семантика кольоративу вказує на родючість та багатство: «*На чорній землі білий хліб родить*» [5, с. 250].

Білий символізує чистоту, невинність, радість. Він тісно пов'язаний «з денним світлом, який символізує усе видиме, осяяє небесним світлом» [5, с. 189].

У творчості Ф. Стендаля три кольори мають чітке визначення та характеризуються неоднозначним змістовим навантаженням. *Червоний* колір – це щира юнацька мрія (стати офіцером наполеонівської армії та

носити червоний мундир): «...відколи одного разу він побачив драгунів 6-го полку в червоних касках ... Жульєн марив військовою службою» [9, с. 12], тому що «військові доблесті були необхідні, і вони були в моді» [9, с. 13]; це мрія про хорошу освіту; це щасливе майбутнє рідної Франції; про взаємне щире кохання: «...я міг бути таким щасливим... щоб притиснути до серця твою прекрасну руку, що була так близько коло моїх уст...» [9, с. 288], скільки «тих незчисленних битв, які мав витримати, щоб отримати якесь нечуване червоне багатство...» [9, с. 293]. Це колір політики (доба Наполеона), колір Революції, також колір крові, пролитий героями на барикадах.

На противагу мріям приходить реальність, тобто домінує *чорний* колір: червоний мундир для військових перемог Жульєн замінює на *чорну* сутану священика: «він заявив, що хоче стати священиком» [9, с. 12], але не через бажання служити Богові, а через свою корисливість. Сорель замовляє собі «чорну пару одягу» [9, с. 11]. Надмірне марнославство героя приводить його до злочину, в'язниці, смерті. Вічна боротьба Добра і Зла (між *червоним* та *чорним*) триває в душі героя і в камері смертників. Він філософськи резюмує, що «справді, в людині постійно живуть дві істоти» [9, с. 276].

Чорний колір у творчості письменника не лише символізує одяг, це крах ілюзій, поразка в боротьбі, період Реставрації в країні, образне змалювання правління Бурбонів.

Червоний та *білий* кольори фігурують у романі Стендаля «Люсьєн Левен» («Червоне і біле»). Головний герой Люсьєн є республіканцем (змістове навантаження білого кольору), проте героїчні часи (*червоний* колір) давно минули, настав час «привалу в болоті» [8, с. 61] (*чорний* колір), тому – «нічого намагатися» [8, с. 63] щось робити, змінювати чи боротися. Люсьєн пливе за течією, а напрямок цієї течії відомо: суспільство липневої монархії, яке прийшло на зміну суспільству Реставрації, стало гідним його наступником. А взагалі-то найохочіше він спочатку по-світськи ледарює, користуючись багатством і впливом свого люблячого татуса. Поступово його мрії спускаються на землю. Це вже не мрії про славу, про якихось незвичайних справах, які привели б в здивування світ. Люсьєн більш скромно мріє «про сумлінне служіння суспільству» [8, с. 115] на тому терені, яке пошло йому доля і батько, а не якого він доб'ється сам.

Отже, кольоративи в художній прозі – одна з основних категорій, що фіксує унікальну інформацію про своєрідність історичного шляху певного народу та особливості художнього бачення світу письменника. Кольороназва оточена системою асоціацій, позначень та тлумачень.

Індивідуально-авторські лексеми на позначення кольору в творчості Ф. Стендаля характеризуються семантичною різноманітністю та несуть в собі змістове навантаження творів. У цьому контексті *червоний* колір постає символом нового життя, *чорний* – шлях буття, *білий* – інертність й байдужість.

Однак, назви романів та вжиті кольоративи в художній прозі письменника трактуються по-різному, кожен читач розкриває їх по-своєму,

замислюючись над історією життя і смерті Жульєна Сореля, злетів та падінв Льюїсена Левена. А колірна гама є важливим мовноестетичним явищем та одним із показників індивідуального стилю автора, її аналіз має принципове значення для розуміння авторської картини світу.

Література

1. Бабій І. М. Семантика, структура та стилістичні функції назв кольорів у сучасній українській мові (на матеріалі малої прози В. Стефаника, М. Коцюбинського, М. Хвильового) / І. М. Бабій // *Культура слова*. – 1997. – Вип. 29. – С. 36–38.

2. Іншаков А. Є. Теоретичні засади дослідження колірної лексики / А. Є. Іншаков // *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету: збірник наукових праць*. – 2013. – № 9. – С. 188–195.

3. Крижанська О. Яким буває червоне? (Синонімічні кольороназви в українській мові) / О. Крижанська // *Урок української*. – 2001. – № 2. – С. 22–24.

4. Критенко А. П. Семантична структура назв кольорів в українській мові / А. П. Критенко // *Славістичний збірник* / [відп. ред. І. К. Білодід]. – К. : Вид-во АН Української РСР, 1963. – С. 97–111.

5. Народ скаже – як зав'яже : українські народні прислів'я, приказки, загадки, скоромовки / Упорядник Н. С. Шумада. – К.: Веселка, 1985. – 360 с.

6. Півторак Г. П. Сім барв веселки / Г. П. Півторак // *Мовознавство*. – 1969. – № 4. – С. 77–81.

7. Сологуб Н. М. Мовний світ Олеся Гончара / Н. М. Сологуб. – К.: Наукова думка, 1991. – 140 с.

8. Стендаль Ф. Люсьєн Левен (Красное и белое) / Стендаль Люсьєн. – М. : Правда, 1987. – 672 с.

9. Стендаль Ф. Червоне і чорне: Хроніка XIX століття : роман / Ф. Стендаль; пер. з фр. Єлизавети Старинкевич. – К.: Знання, 2017. – 463 с.

10. Яворська Г. М. Мовні концепти кольору (до проблеми категоризації) / Г. М. Яворська // *Мовознавство*. – 1999. – № 2–3. – С. 42–50.

Оксана Хлистун

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л. В. Дробаха

АНГЛОАМЕРИКАНІЗМИ В МОЛОДІЖНОМУ МОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Важливу роль в формуванні та розвитку нового сучасного світу, а також глобального інформаційного простору займає англійська мова. Англійська збагачує словниковий склад інших мов, в яких значну частину назв нових понять становлять англіцизми та їх американський варіант.

Разом з інтернаціоналізацією та глобалізацією сучасного світу відбувається й становлення нової молодіжної культури, а разом з культурою

і риторики. А оскільки англійська мова є міжнародною мовою і багато запозичень походить саме від неї, то основний вплив на лексичну систему молодіжної мови мають саме англоамериканізми.

Поява англоамериканізмів у сучасній молодіжній мові зумовлена розмаїттям таких чинників: впливом стилю американського життя, модою на іноземні слова, престижем англійської мови, вживанням англіцизмів для демонстрації освіченості або неординарності, внутрішньомовними потребами (необхідністю назв для нових понять – *пейджер, хакер, модем*), прагненням мовної економії (*лейбл* – товарна етикетка з фірмовим знаком), потребою поповнити експресивні засоби (*упс, о'кей*), уточнити поняття (*веб-дизайнер*) [1, с. 45].

Але процес запозичення в молодіжний сленг має дещо специфічний характер. На відміну від запозичень до літературної мови, де причиною запозичення є відсутність лексеми на позначення тієї чи іншої реальії. Сленг запозичує лексичні елементи для номінації таких понять, які вже мають словесне оформлення в літературній мові. Це свідчить про вторинний характер молодіжного жаргону, його субхарактер, орієнтацію на систему літературної мови [2, с. 40].

Англоамериканізми вносять новизну, визначають мовний портрет молодої людини, хоча часто затруднюють розуміння. Крім того, англійська є мовою технологій та інновацій. А тому, саме Інтернет та засоби масової інформації – це найвеличніша можливість для її розвитку та є найпопулярнішими з шляхів проникнення англomовних запозичень до усного мовлення теперішньої молоді. Сучасна молодь знає, що знання англійської – не лише спосіб бути на рівні зі своїми однолітками, але це також важлива конкурентна перевага, і не лише для окремо взятої людини, але і для країни в цілому.

Література

1. Ажнюк Б.М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б.М. Ажнюк // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 45.
2. Баранник Д.Х. Українська мова на межі століть / Д.Х. Баранник // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 40.

Дар'я Шамалюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., ст. викл. Л.М. Прадівляння

ФЕНОМЕН «ПОДВІЙНОСТІ МИСТЕЦТВ» У РОБОТАХ ДАНТЕ ГАБРІЕЛЯ РОССЕТТИ

Мистецтво — це одна з форм суспільної свідомості; вид людської діяльності, що відбиває дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів [1]. Різні види мистецтва по-різному передають почуття, емоції та думки, по-різному впливають на глядача чи читача, але ціль мистецтва одна – принести у світ прекрасне, наповнити яскравими

фарбами наші сірі будні та достукатися до найпотаємніших глибин наших сердець задля задоволення, щастя та пробудження. Воно допомагає нам усвідомити та зрозуміти життєві цінності та пріоритети, воно надихає.

Кожен вид мистецтва особливий і на перший погляд абсолютно непок'єднуваний з іншим. Але існують також досить гарні пок'єднання двох різних мистецтв. Прикладом цього може служити «подвійність мистецтва» [2] Данте Габрієля Россетті. Росетті мав досить специфічну манеру пок'єднання різних видів мистецтв, а саме поезії та живопису.

Явище «подвійності мистецтв» у роботах Данте Габрієля Россетті можна простежити ще з його першого головного творіння. Картина «Юність Діви Марії» була доповнена декількома сонетами, що були написані під час роботи над зображенням. Впродовж своєї першої виставки, ця візуальна робота була пок'єднана з листами золотистого паперу, на яких був написаний текст сонетів. Варто зазначити, що Россетті повторив процедуру і з іншими картинами. Інколи, суто технічно, текст вірша навіть передував живописному творінню, як у випадку з картиною «Блаженна Демозель», деякі ж витвори мистецтва були створені одночасно. Але особливої уваги заслуговує питання сприйняття «подвійного мистецтва» глядачем та читачем, яким шляхом він чи вона знайомиться з точкою зору митця, яка втілена в картині та у римованих стрічках.

На нашу думку, особлива єдність, що мається на увазі під «подвійністю мистецтв», є оманливою. Фактично, Россетті пок'єднує два абсолютно різні види мистецтва у творчому процесі, але в більшості випадків він досягає розсіяної єдності двох компонентів. Формальне зчеплення живопису та римованих рядків змушує реципієнта усвідомити їх одразу, а початкове, поверхнєве читання розміщує візуальну та поетичну складові на одному рівні важливості. Проте спроба сформувати єдність двох елементів тягне за собою подальший етап читання, спільну інтерпретацію, що включає в собі оцінку «впливу (input)» кожного компоненту для остаточного усвідомлення усієї картини. Саме цей факт і визначає остаточне значення «подвійності мистецтва».

«Вплив (input)» вміщує в собі різноманітні посилення, конотації, метафори, символи тощо. Цей процес інтерпретації нагадує проєктування голограми, яка складається з двох різних лазерних променів, один з яких, образно кажучи, поетичний, а інший живописний. Образ, що отримав глядач – це сукупність пікселів, що виходять з двох джерел і є спроектованими на площині. Проте, два джерела голографічного світла не повністю непок'єднані та ідентичні. Існує елемент накладання, тобто діалог між живописом та римованими стрічками на рівні проєкції. Перекриття пов'язане з роботою митця та його точкою зору на створення двох творів, які в принципі показують ті ж самі компоненти первинного бачення, тобто кольори, вирази, символи, об'єкти тощо.

Отже, можна зазначити, що зв'язок базується на різниці між мистецькими одиницями, а не на їх схожості. Певний «інформаційний пробіл» є ключем успішної комунікації, саме в ньому полягає і «подвійність

мистецтва». Завдяки так званому «інформаційному пробілу» дві мистецькі одиниці доповнюють один одного та створюють цілісний, доконаний образ, зрозумілий для глядача та читача.

Література

1. Мистецтво: [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Мистецтво>
2. Ainsworth M. Dante Gabriel Rossetti and the Double Work of Art / Maryan Wynn Ainsworth. – New Haven: Yale University Art Gallery, 1976. – 116 с.

Дмитро Швець
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., асист. І.Д. Забужанська

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СЕМАНТИЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК УРБАНІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ (НА ПРИКЛАДІ СЛОВА «ВУЛИЦЯ»)

Урбанізми як лінгвістичне явище вивчене погано, а сам термін досить рідко зустрічається у мовознавстві. Вивченням цього поняття займалися такі науковці, як В. Богуцький, Г. Горнова, М. Чернов, Н. Корзієнко. Ми ж, у свою чергу, хочемо визначити, яким чином семантичні характеристики урбанізмів відрізняються в англійській та німецькій мовах.

Ми визначаємо урбанізм як лексичну одиницю, що вживається на позначення просторових об'єктів, характерних для міської місцевості, пов'язаних з містобудуванням та проживанням у місті.

Однією з найважливіших лексем, що вживаються для поділу простору у містах, є слово «вулиця». Тому ми вирішили порівняти семантику цих лексичних одиниць в англійській та німецькій мовах.

Лексичне значення слова «вулиця» *street* в англійській мові та *die Straße* в німецькій частково збігається. В англійській мові пряме значення лексеми – *публічна дорога у місті, з обох сторін якої зазвичай знаходяться будинки* [2], а в німецькій – *дорога прокладена для транспорту та (особливо у містах) пішоходів, зазвичай з двома тротуарами* [1]. В обох мовах існує також метонімічне значення: *люди, які проживають у будинках, що знаходяться на вулиці* (англ.) [2]; *люди, які проживають на вулиці* (нім.) [1]. На цьому спільні риси закінчуються.

Крім перелічених значень в англійського слова *street* є ще низка значень, а саме: 1. *те що, стосується цінностей, життєвого стилю молодих людей, які є частиною модної урбаністичної культури* [2]; 2. *обіцяний напрямок розвитку, наприклад a crafty politician working both sides of the street* [2]; 3. *бездомий або вуличний, наприклад, музика* [2]; 5. *фінансові пункти та діяльність на Wall Street* [2].

Die Straße у німецькій мові має також значення: *морська протока* [1].

Тож, семантичний склад еквівалентів слова «місто» в англійській та німецькій мовах і збігається, і розходиться. Англійська лексема «street» має ширше значення, ніж німецька «die Straße». Ці значення краще ілюструють культурні особливості носіїв мови, адже частина з них є переносними.

Література

1. Duden Online-Wörterbuch [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.duden.de/>.

2. English Oxford Living Dictionaries [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.oxforddictionaries.com/>.

*Вероніка Яненко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук.керівник – к. філол. н., доц. І.Є. Грачова*

АКТУАЛІЗАЦІЯ ОБРАЗНО-ЦІННІСНОГО ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ «ЗНАМЕНИТІСТЬ»

Актуалізація концепту досить часто виступає у вигляді метафори. Загалом, метафора досить довго розглядалася як стилістичний прийом, проте з приходом когнітивного підходу до мовознавства, розкрилося нове бачення такого засобу вираження як метафора. Когнітивний підхід дозволив розглядати метафору як засіб мислення і пізнання (з лат. **cognitio** – «пізнання»). Імена Дж. Лакоффа та М. Джонсона фігурують у працях з когнітивної лінгвістики найчастіше, адже саме вони перевернули уявлення про метафору і висунули твердження, що метафора є в першу чергу ментальним явищем, ключем до мисленнєвих процесів [1, с.82]. Вони пропонують наступну класифікацію концептуальних метафор:

- **структурні метафори** – метафоричне впорядкування одного поняття в термінах іншого,
- **орієнтаційні метафори** – створюють концепти через просторові поняття та відношення;
- **онтологічні метафори** – розкривають події, дії, емоції, ідеї тощо, як якусь істоту чи субстанцію [2].

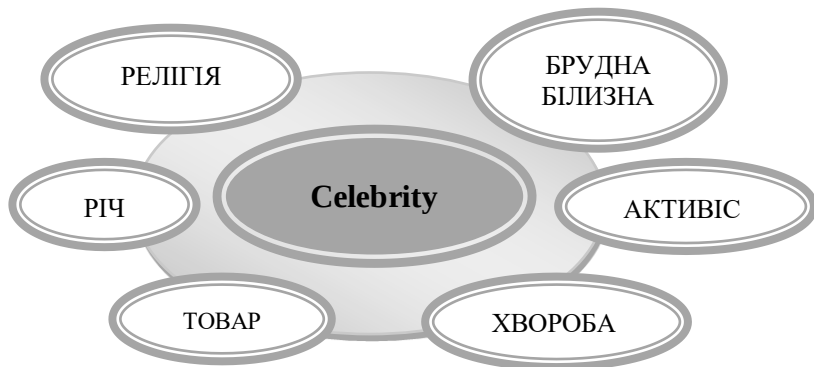
Для нашого дослідження важливими є такі типи когнітивної метафори як структурна та онтологічна. Метафоричні образи вербалізуються у сучасному англомовному дискурсі за допомогою слів та вільних словосполучень. До меж структурної метафори, можна віднести такі поняття як **ЗНАМЕНИТІСТЬ – ЦЕ ТОВАР**, **ЗНАМЕНИТІСТЬ – ЦЕ РЕЛІГІЯ**. У коло онтологічних метафор належать такі поняття як **ЗНАМЕНИТІСТЬ – ЦЕ ХВОРОБА**, **ЗНАМЕНИТІСТЬ – ЯВИЩЕ**, **ЗНАМЕНИТІСТЬ – ЦЕ БРУДНА БІЛИЗНА**.

Важливим засобом актуалізації концепту можуть виступати ідіоми. Репрезентами властивостей концепту **ЗНАМЕНИТІСТЬ** виступають такі ідіоми як: **shoot for the stars** – *встановити дуже високі цілі чи амбіції; спробувати досягти або досягти чогось особливо важкого.*; **to become**

famous overnight – стати знаменитим дуже швидко; **to be a household name** – знана особа, чиє ім'я добре відоме.; **has-beens** – люди, які більше не користуються популярністю; **to be thrown into the lights of stardom** – прославитися дуже швидко і отримати велику увагу [3].

Концепт ЗНАМЕНИТИСТЬ має перш за все культурне значення і включає у себе ті ознаки, що є головними для американського суспільства. Даний концепт є не лише одиницею знання, а й одиницею культурної свідомості, який містить узагальнений досвід носіїв мови помножений на їх ментальність.

Зміст концепту може бути представлений у вигляді кола.



Концепт базується навколо однієї основної точки свідомості, від якої відходять асоціативні зв'язки. Ядро концепту – це певна номінативна одиниця, яка формує центр кола та містить усі найважливіші асоціації для носіїв мови. Усе, що формує периферію концепту – це ознаки, що сформувалися під впливом культури, традицій, досвіду, тобто ознаки меншої значущості. Таким чином, можна визначити, що концепт немає чітких меж, адже будучи залежними від змін у мовній системі та у світі загалом, концепти постійно змінюються та збагачуються новими асоціативним векторами.

Література

1. Ткачик О.В. Концептуальна метафора як спосіб пізнання дійсності / О.В. Ткачик // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2013. – № 14(1). – С. 81-87. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_14\(1\)_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_14(1)_17).
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. – Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
3. <http://www.stgeorges.co.uk/blog/celebrity-fame-vocabulary-the-difficulty-of-stardom>

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНИХ ВЛАСНИХ НАЗВ

Одним з багатьох лінгвістичних наслідків норманського завоювання є той факт, що лише невелика кількість оригінальних, рідних англійських персональних імен, знайомих нам сьогодні, дійшли до нас. У пізній Англо-Саксонській Англії були поширені імена німецького походження, такі як давньоанглійські *Godwine*, *Wulfsgige*, *Dodda*, (для чоловіків), *Cwēnhild* and *Godgiftu* (тільки для жінок).

У східній та північній частині Англії, де вікінги поселилися з кінця IX ст. до власних імен відносились також давні скандинавські назви, такі як *Borgeirr*, *Tokki* (чоловічі) і *Gunnhildr* (жіночі). Майже до 1250-х років всі ці імена англійською мовою використовувались для назви норманських правителів. У більшості випадків наш сучасний контакт із старими іменами здійснюється виключно через спадкові прізвища, які походять не пізніше середини тринадцятого століття, тобто Гудвін, Волс, Дод, Кеннонл, Гудев, Таггар, Тоукей та Гунелл. Після 1250 року лише кілька таких назв залишалися в загальному використанні, зокрема, *Ēadweard*, *Ēadmund*, *Cūðbeorht* (які були популярними у північній Англії), а також *Ēadgyð*, відомі у формі *Edward*, *Edmund*, *Cuthbert*, and *Edith*.

Норманське найменування складалося в основному з континентальних німецьких назв з французькою вимовою (такими як Вільям, Роберт, Річард, Х'ю, Мод та Аліса) та імена з Біблії або легенд про святих (як Адам, Джон, Томас, Беатрис, Сесилі та Маргарет).

З середини тринадцятого до середини вісімнадцятого століття Джон, Томас, Роберт, Річард і Вільгельм були іменами понад 70 відсотків чоловічого населення. Отже, на той період для хрещення була невелика кількість власних імен на вибір. В кінці чотирнадцятого століття в Англії було менше тисячі власних імен. Найчастотнішим чоловічим ім'ям було ім'я Джон для близько 35 відсотків чоловіків, а найчастотнішим жіночим ім'ям – Аліса, що становило приблизно 17 відсотків жінок. За даними Управління національної статистики у 2009 році найчастотнішим власним ім'ям для хлопчиків новонароджених в Англії та Уельсі було Олівер, а для дівчини Олівія.

Одним з головних джерел поповнення складу англійських особистих імен в період 1250-1750 рр. була реформації Церкви в XV столітті, коли пуританські активісти віддали перевагу іменам зі Старого Завіту (наприклад, Авраам, Ісаак, Самуїл, Абігейл), або утворення нових імен, особливо для дівчаток, на основі християнських чеснот (благодійність, благодать, розсудливість, темперамент - Charity, Grace, Prudence, Temperance).

У пізній середньовічній Англії особливого поширення набули зменшувально-ласкальні форми власних імен. З цією метою використовувались дев'ять зменшувальних суфіксів, а саме: французькі *el, et, ot, in, on, un* (часто використовується в комбінації, як *elot*), фламандська форма, англійська *сок*, а також у (редукування з *in*). Але у зникає пізніше і сліди цього можна знайти у таких прикладах, як Робін, Маріон і Джанет. Також популярним було римування зменшувально-ласкальних форм, зокрема, для коротких форм чоловічих імен на R-, як Ральф, Річард, Роберт і Роджер, де була здійснена заміна початкових R- на D-, H- і N- і утворились форми *Daw, Haw, Dick, Hick, Dob, Hob, Nob, Dodge, Hodge, and Nodge*.

Зменшувальним формам імен, що починаються з голосного, часто додають співзвучний приголосний, наприклад Нед і Тед для Едварда або Едмунда, а Біб, Ліб, Ніб та Тібфор Іббе - короткий для Ізабель.

Література

1. Dalberg V. Name and place / V. Dalberg // Ten essays on the dynamics of place-names / [edited and translated by Gillian Fellows-Jensen, Peder Gammeltoft, Bent Jørgensen and Berit Sandnes on the occasion of Vibeke Dalberg's 70th birthday], 2008.

РОСІЙСЬКА КЛАСИКА ХІХ СТОЛІТТЯ У ДЗЕРКАЛІ
ЯПОНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ:
ЛІТЕРАТУРНІ ТА СВІТОГЛЯДНІ ВПЛИВИ

Росія та Японія ХІХ – ХХ століть були єдиними незахідними країнами, що стали на шлях модернізації екстенсивного типу, а схожість механізмів модернізації призвела до ідентичних напрямків у мистецтві та літературі. Так, у творчості відомих японських письменників того часу знаходимо ідеї видатних класиків російської літератури.

Знайомство Японії з російською літературою почалось з творів А.С.Пушкіна. 1883 року в перекладі Такасу Дзенсуке з'явилась повість «Капітанська дочка», що отримала назву «Щоденник метелика, що роздумує про душу квітки. Нові повідомлення з Росії»

Першим по-справжньому відомим в Японії російським письменником справедливо названо І.С.Тургенєва, чиє ім'я було пов'язане з діяльністю популярних на той час у країні народників.

Серед численної кількості перекладів його робіт можемо виділити переклади Фтабатея Хасегави – основоположника реалістичної літератури Японії – двох оповідань: "Побачення" ("Записки мисливця") і "Три зустрічі", опубліковані 1888 року. Саме вони, як говориться у «Великій японській літературній енциклопедії», запалили небувале по яскравості світло та показали блискуче існування російської літератури. Не обмежуючись лише перекладами І.С.Тургенєва, І.А.Гончарова, а пізніше – М.В.Гоголя, Ф.М.Достоевського, Я.Н.Толстого та А.П.Чехова, Фтабатея Хасегава сформулював теоретичні положення методу російського реалізму.

Токі Дземмаро в свій час написав такі віршовані рядки:

Перечитываю, и снова глаза полны слез...

Как сердцу мил этот томик Тургенева

В пожелтевшей обложке.

Суттєвий вплив на учасників руху народників мала також книга Степняка-Кравчинського «Підпільна Росія», що неодноразово перекладалась японською мовою.

З кінця 80-х рр. ХІХ століття з'являються переклади творів Л.М.Толстого. Так, однією з перших праць видатного російського письменника, яка набула популярності в Японії, стає повість «Козаки».

Але вплив письменника бачимо не лише на літературне життя тогочасної Японії (він зробив великий внесок у розвиток роману, реалістичного методу зображення та описів природи), а і на соціально-економічний устрій, релігію та філософію. В Японії його так і називали – «Вчитель життя».

Вже у 1890 р. у журналі «Друг народу» була опублікована стаття Рока Тукуомі «Великий світоч російської літератури – Толстой», після чого послідували ще два нариси «Великий Толстой». Знайомство та спілкування Тукуомі з Л. Толстим в Ясній Полянці влітку 1906 року справило на автора настільки велике враження, що, повернувшись до Японії, він змінив своє світобачення, відмовившись від попередніх поглядів на війну і ставши русофілом, який проповідує непротивлення злу насиллям та загальне братство.

Ще одним прихильником поглядів Толстого був письменник-гуманіст Мусянокодзі Санацу, що розвивав літературний рух у журналі «Сіракаба» (яп. 白樺, «Біла береза»), до якого входили відомі на той час Такео Арісіма, Наоя Сіга, Тон Сатомі та Янагі Мунейосі.

Одними з головних толстовців вважаються лікар Секі Кансаї, що під сильним впливом Л. Толстого почав виношувати фізіократичні ідеї, та вчитель Тандзава Сьосаку, учень Роки Тукуомі.

В численних працях японських письменників нашого часу простежуємо реалії життя Росії, знаходячи такі слова, як «матрешка», «спутник», «перестройка», «чай с малиновым вареньем». Варто згадати насамперед роман Харукі Муракамі, опублікований 1999 року, що дослівно перекладається російською як «Возлюбленная спутника».

Порівняно з прозою російська поезія не так відома в Японії, адже поетична лексика та віршована практика японців далекі від запозичення з російського досвіду. Все ж таки знаходимо у творчості поета Ісакави Такубоку такі віршовані рядки:

*Дочке своей
дал русское имя Соня –
и радуюсь, окликаю...*

Таким чином, з усього сказаного можна зробити висновок, що багатогранна творчість великих класиків російської літератури XIX – XX століть відіграла важливу роль у розвитку японської літератури, насамперед у становленні реалістичного роману.

Література

1. Бреславец Т.И. А.С. Пушкин и японская классика / Т.И. Бреславец // Литературоведение. – 2001. – С. 103-110.
2. Гудзи Абе. Толстовское движение в Японии / Абе Гудзи // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 65-67.
3. Сулейманова А.М. Перекрестки судеб. Русские поэты в Японии и японские поэты в России / А.М. Сулейманова // Известия Восточного института. – 2007. – С. 138-151.

ПРОЯВИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В РОМАНІ ГРЕГОРІ НОРМІНТОНА «КОРАБЕЛЬ ДУРНІВ»

Постмодернізм як парадигма сучасної культури є загальним напрямком розвитку європейської культури. Це перш за все особливе сприйняття реальності, духовний стан, який яскраво характеризує кризову епоху. Для постмодернізму характерні відчуття розчарованості в людський ідеалах, розуміння вичерпності буття. Він не лишає жодних надій та засвідчує кризові моменти у розвитку суспільства.

Постмодерністському літературному твору притаманні наступні характеристики:

- 1) надмірна ерудованість творів та поєднання різних філософських, релігійних та культурних течій;
- 2) реальне життя прирівнюється до театру;
- 3) ігровий стиль твору – постмодерністи дають нове життя старим класичним творам, пародіюють здобутки літератури попередніх поколінь;
- 4) змішання стилів (класичного, натуралістичного, гумористичного, сентиментального), часто у творах можна зустріти посилання на наукові трактати та звіти;
- 5) твори наповнені алюзіями на твори попередніх епох, сюжетні лінії перегукуються з відомими творами;
- 6) іронічність та пародійність[3; 134].

Роман Грегорі Нормінтона «Корабель дурнів» по праву можна назвати зразком постмодерної прози, оскільки він містить ряд вищезгаданих постмодерністських характеристик. У своєму творі автор вміло поєднує різні літературні стилі. Роман є водночас складною постмодерністською грою зі спадщиною Ренесансу з домішками християнського спіритуалізму Середньовіччя.

Важливою характеристикою роману «Корабель дурнів», як і будь-якого постмодерністського тексту, є інтертекстуальність.

Автор створює світ свого тексту, відштовхуючись від вже існуючих і переосмислених ним культурних кодів, що є підставою для твердження: «... будь-який текст вбирає в себе інший текст і є реплікою в його бік» [2; 432]. Включення в текст елементів інтертекстуальності означає включення додаткових значень та зв'язків з їхнім джерелом. Усе це робить твір особливим і створює своєрідну головоломку для читача, яку він повинен розгадати. Інтертекстуальність використовується автором для збільшення експресивності тексту, для реалізації оцінювальної, характерологічної, пародійної, сатиричної функцій.

Однією з форм реалізації інтертекстуальності є алюзія. «Корабель дурнів» містить численні алюзії на твори відомих письменників, таких як

У.Голдінг, А.Данте, Ф.Рабле, У.Еко та інших. Присутні також теологічні, міфологічні та арт-алюзії.

На сторінках роману «Корабель дурнів оживають герої картини Босха, Брейгеля та інших художників. Саме тому роман Г.Нормінтона отримав назву роман-екфразис [1; 81]. Поєднуючи літературу з живописом, письменник пропонує читачеві своєрідну гру, використовуючи образи з відомих картин як прототипи своїх героїв, ніби випробовуючи увагу та ерудицію читача.

Численні алюзії, інтермедіальність, інтертекстуальність та екфразис надають роману виразності, свідчать про високу мовну та загальну культуру автора, а також дають уявлення про концептуальний аспект його картини світу.

Література

1. Бочкарева Н.С. Функции живописного экфрасиса в романе Грегори Норминтона «Корабль дураков» / Н.С. Бочкарева // Вестник Пермского университета. – 2009. – №6. – С. 81–92.

2. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. – 2000. – №3. – С. 427–457.

3. Кузьменко В.І. Історія зарубіжної літератури ХХ ст.: навч. посіб. / В.І. Кузьменко, О.О. Гарачковська, М.В. Кузьменко. – К: Академія, 2010. – 261 с.

Вікторія Березюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

ПРОБЛЕМА ДОРОСЛІШАННЯ І ПОШУКУ ВЛАСНОГО «Я» В РОМАНІ Г.ГЕССЕ «ДЕМІАН. ІСТОРІЯ ЮНОСТІ ЕМІЛІА СИНКЛЕРА»

Герман Гессе є одним з майстрів, який набагато випереджав свій час. В книзі «Деміан. Історія юності Емілія Синклера» він описує перетворення, які пережили герої, причини, що їх зв'язують, і шлях, який в кінцевому рахунку вони для себе обрали. Кожна окрема людина вже величезний всесвіт зі своїм космосом, законами буття, зі своєю історією існування, зі своїми богами та демонами. Саме такий всесвіт, внутрішній всесвіт Емілія Синклера, головного героя, намагається відкрити Деміан – один з персонажів твору «Деміан. Історія юності Емілія Синклера». І Синклер абсолютно вартий того, адже він не звичайна людина, на ньому є особлива печатка, каїнова печатка, так називає цю особливість друг Синклера Макс Деміан. Саме Деміан вперше помічає особливість Синклера, тому що сам носить цю печатку. Що такого особливого в каїновій печатці? Це прагнення дійсного прийняття своєї долі, своєї особистості, з усіма її хорошими і

поганими якостями. Автор відправляє свого читача у захоплюючу подорож, відкриваючи таємниці внутрішніх всесвітів героїв книги.

У романі Г. Гессе «Деміан. Історія юності Еміля Синклера» читаємо: «Птах вибирається з яйця. Яйце – це світ. Хто хоче народитися, повинен зруйнувати світ. Птах летить до Бога. Бога звуть Абрахас».

Птах з'являється з яйця для того, щоб зустріти бога на ім'я Абрахас, який являє собою як бога, так і диявола. Коротше кажучи, всі образи, пов'язані з пороком, символізують дорослішання.

«Він теж мене спокушав. Він теж пов'язував мене з іншим злим, поганим світом, про який я нічого більше не хотів знати», – в цьому уривку Синклер описує Деміана як когось привабливого і небезпечного.

Еміль Синклер – маленький хлопчик, який виховується в буржуазному домі серед того, що називається «Шейнвельт», – це гра слів, що означає «світ світла», а також «світ ілюзій». Все існування Еміля можна узагальнити як боротьбу між двома світами: світом ілюзій і реальним світом, світом духовної істини. Під час подій у романі за супроводженням та підказками його таємничого однокласника Макса Деміана Еміль повстає проти поверхневих ідеалів світу і зрештою пробуджується, реалізуючи себе.

«Деміан...» – це історія про дорослішання молодого хлопця. У нього так багато пристрасті у серці. Це один з шедеврів світової літератури. Твір було так добре написано, що Гессе отримав за нього Нобелівську премію з літератури, підтвердивши висловлювання: «це не кількість, що має значення, а якість». Ця книга, хоча й невелика за розміром, є шедевром у пошуковій біографії, що зачаровує та захоплює філософією.

Книга розповідає про подорож однієї людини, яка прагне жити згідно з диктатом власної совісті. Як зазначає головний герой Еміль Синклер, «я хотів лише жити згідно з підказками, які прийшли від мого справжнього я. Чому це було так важко?»

Як і в нашій культурі, у світі Еміля Синклера не обов'язково цінуються ексцентрики або люди, які просто відходять від стада. Книга відбиває погляд, що для того, щоб реалізувати весь свій потенціал, ми повинні піднятися над посередністю стада, що часто є важким завданням: простежити за стадом, дотримуючись диктату нашої власної совісті, важко. Будучи соціальними істотами, ми хочемо бути прийнятими, але іноді прийняття досягається надто дорогою ціною, запереченням нашого справжнього самоствердження. Синклер проти такої високої ціни. Незважаючи на те, що він ніколи не відчував, що він цілком належить соціуму, він користується популярністю серед своїх однолітків. Коли він переживає період безперервного страждання та незадоволення, він вирішує розпочати новий шлях, який врешті-решт поверне його до Деміана.

Роман також відбиває ніцшеанські теми трансформації та створення власної моралі. Тема трансформації ілюструється за допомогою метафори птаха, що виривається з яйця. Це свідчить про те, що будь-який тип народження, тобто самопожертвування, складний. Більше того, це змушує

нас побачити, що частина суспільства, що має перевагу над стадом, пов'язана із створенням власних уявлень про правильне і неправильне. Деміан каже: «Тому кожному з нас треба з'ясувати для себе, що дозволено і що заборонено».

Насправді це тільки питання зручності. Ті, хто ледачий і надто звик до комфорту, щоб думати за себе і бути власними суддями, підкорюються законам.

Гессе був особливо зацікавлений у вивченні праць з психології. Це відбивається в багатьох аспектах «Деміана...». Вся книга присвячена інтелектуальному розвитку Синклера. Гессе особливо добре впорався з описом постійних страждань, які відчуває Синклер. Теоретична психологія для автора не самоціль: він намагається відтворити психологію своїх героїв. Коли Синклер і Деміан спілкуються, одна з центральних тем розмови стосується розуміння внутрішнього світу інших людей. Їхнє вивчення часто зосереджується на майстерності Деміана краще пізнавати людей, аніж вони самі знають і впливають на те, як вони діють.

Ольга Білоус
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т.М. Мельник

МОРАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ Д. КОУПЛЕНДА «ДОКИ ПОДРУЖКА В КОМІ»

Дуглас Кемпбел Коупленд – сучасний канадський письменник. Він написав тринадцять романів, збірку коротких оповідань, сім документальних книжок та низку драматичних творів та сценаріїв для кіно та телебачення. Романи Д. Коупленда особливі поєднанням у них постмодернізму, релігії, Web 2.0, людської сексуальності та поп-культури.

«Доки подружка в комі» – один з найбільш відомих романів Д. Коупленда. Книга була названа на честь пісні групи The Smiths "Girlfriend in a coma". Крім того, письменник використовує інші цитати та назви пісень The Smiths у книзі, зокрема такі, як "Bigmouth Strikes Again", "Hand in Glove" та "Queen Dead".

Стан коми також надихнув письменника на написання книги, тому що як казав Д. Коупленд: «Comas really are peculiar only to the late 20th century. Before, say, 1960, people who might have gone into a coma simply died. Comas are more modern than plastics or TV. I like the notion that comas can allow a person to radically reinvent themselves upon awakening. I think we all want to do that—radically reinvent ourselves – I think it's our deepest need» [2].

У романі розповідається про групу друзів, що вирости у Ванкувері наприкінці 1970-х років. У ніч підліткової вечірки, одна з головних дійових осіб, Карен, впадає в кому. Найбільш тривожним було те, що вона наче очікувала цього, давши своєму хлопцеві Річарду лист, в якому описувала, яке

жахливе майбутнє чекає на все людство, і про те, як би вона хотіла заснути на тисячу років, щоб не бачити цієї антиутопії.

Поки Карен в комі, її друзі виростають, але, що стає все більш поширеним, вони не дорослішають. Вони стають алкоголіками, наркоманами, та типовими представниками середнього класу.

Саме тоді, коли Карен виходить з коми, сатира Д. Коупленда стає особливо помітною. Тепер Карен бачить світ очима, які востаннє відкривалися в 1979 році, саме це викликало резонанс в британських читачів, більшість з яких вважали 1979 рік початком кінця.

У Ванкуверській фантастичній прозі Д. Коупленд часто стверджує, що людство бажає заснути. Багато його персонажів прагнуть сну як способу уникнути майбутнього, можливо, це було втіленням їх культурного виснаження, наслідком швидкого розвитку в умовах, коли пустеля постійно нагадує мешканцям про те, що вони подолали для того, щоб зробити північний захід своїм домом. У романі апокаліпсис трапляється, коли все людство засинає.

Проаналізувавши роман «Доки подружка в комі», можна помітити кілька характерних антиутопічних тенденцій, які простежуються в творі.

По-перше, протягом усього роману ми можемо спостерігати конфлікт між людиною і суспільством. Незважаючи на те, що сам конфлікт є прихованим, його наслідки яскраво відображені в романі: індивідуальним особистостям немає місця в цьому суспільстві, воно прагне диктувати їм свої правила, не дозволяючи нікому відрізнятись від якогось стандарту, прийнятого в ньому. Це веде до втрати людиною свого внутрішнього «я» і, як наслідок, свого шляху в житті, тому практично у всіх героїв виникає незадоволеність життям. Можна сказати, що традиційна тема тоталітарного суспільства трансформується: люди стають не рабами держави, а рабами самих себе і того суспільства, в якому вони живуть.

По-друге, ми бачимо відсутність індивідуальності людини, тотальну «однаковість», що також є наслідком конфлікту між людиною і суспільством.

По-третє, роман пронизаний мотивом попередження. Автор малює картину найближчого майбутнього, при цьому, попереджаючи про можливі наслідки «вибуху автоматизації», «вибуху інформації» та «вибуху свободи», які в кінцевому підсумку ведуть до падіння культурних цінностей, знецінення людини і перетворення його на бездушну механічну машину, здатну тільки бездумно розважатися і працювати, лише забезпечуючи себе їжею і не прагнути високих цінностей та ідеалів.

Крім того, автор використовує прийом фантастичної гіперболи для створення яскравого образу майбутнього, що також характерно для антиутопії.

При цьому можна сказати, що автор не тільки створює традиційний світ антиутопії, а й розширює його, зображуючи постапокаліптичну картину, в яку переростає мотив попередження. Ми бачимо своєрідну кульмінацію антиутопії: кожна риса досягає своєї вищої точки. Герої стають повністю

марними, безглуздими і абсолютно порожніми, що довершує створений автором образ.

Література

1. Ускова В. А. Взаимодействие антиутопических и постапокалиптических тенденций в романе Д. Коупленда «Пока подружка в коме» / В. А. Ускова // Грани науки. – 2015. – №3. – С. 36-40.

2. Lezard N. Nicholas Lezard on Douglas Coupland's best yet: Girlfriend in a Coma by Douglas Coupland. / Nicholas Lezard // The Guardian. – 1998. – 14 November. – Режим доступу: [https://en.wikipedia.org/wiki/Girlfriend_in_a_Coma_\(novel\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Girlfriend_in_a_Coma_(novel))

Юлія Брус

Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж

Наук. керівник – ст. викл. В.А. Голованюк

ЗОБРАЖЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ МРІЇ У РОМАНАХ Ф.С.ФІЦДЖЕРАЛЬДА ТА ДЖ. СТЕЙНБЕКА

З моменту відкриття Америки розповсюджувалось уявлення про американську мрію, що можна вважати темою творчості більшості письменників США. Пуритани-першопоселенці мріяли побудувати у Новому світі «Місто на горі», «Землю обітовану», здійснити божественний заповіт, «зліпити» світ за ознаками вищого, сакрального. Висока мета (свобода і щастя) стала невідривною від дуже прозаїчного втілення – кожному стати багатим і водночас щасливим. Потім відбувалося її подальше спрощення і розтиражування: багатство, яке функціонувало як доказ праведного трудового бережливого життя, у масовій свідомості обернулося на мету – тим більше, що воно надавало людині не лише пошану громади, а й відкривало шлях до насолоди, безмежного користування вигодами життя [1, с. 44].

«Великий Гетсбі» – це один із найкращих творів американського письменника, автора багатьох романів та оповідань про покоління «епохи джазу», яскравого представника так званого «втраченого покоління» Френсіса Скотта Фіцджеральда (1896 – 1940). В ньому найяскравіше виявились дві властивості таланту Ф. С. Фіцджеральда – пафос, емоційна напруженість романтика і гострий, навіть сатиричний погляд реаліста. Ці властивості переплітаються в художній тканині твору, створюючи яскравий та індивідуальний малюнок. Безумовно, художня тканина будь-якого твору словесності – це насамперед його мова. Головна мета Ф. С. Фіцджеральда – це розвінчання американської мрії у романі. Однак що таке «американська мрія»? Це бажання блискавичного успіху та швидкого збагачення. А найголовнішим є те, що щастя і багатство є тотожними для людей, які сповідують постулати цієї «американської мрії».

Перед читачем «Великого Гетсбі» постає яскрава картина потворності буржуазного світу. Сам Гетсбі на початку роману є досить

загадковою особою. Він неймовірно багатий, живе в розкішному будинку поблизу Нью-Йорку, на самому березі затоки, і майже щодня влаштовує грандіозні прийоми для сотень гостей. Ні гості, ні сусіди таємничого Гетсбі не знають, з якою метою ці прийоми влаштовуються, невідоме також і походження величезного капіталу власника, але це, очевидно, нікого не бентежить. Коли Каррауей (а з ним і читач) дізнається, що Гетсбі купив цей будинок, щоб оселитися поблизу коханої жінки Дейзі, а прийоми влаштовує, сподіваючись дочекатись її візиту, загадковість поведінки Гетсбі ще більше посилюється. Нарешті автор знайомить читача з історією головного героя твору [3, с. 76].

Роман «Великий Гетсбі» – це розповідь про зразкового американського юнака. Гетсбі пройшов Першу світову війну, мужності, сили, стійкості йому також було не позичати, про це свідчить його військова кар'єра, воєнні відзнаки. Сину незаможних батьків довелося вже з дитячих років не тільки формувати себе, але й прокладати шлях до суспільства, вибудовувати власну кар'єру, турбуватися про своє майбутнє, ловити мить вдачі.

Джон Стейнбек (1902-1968) – один із класиків американської літератури, художник-реаліст, пристрасний поборник ідей гуманізму і справедливості. У творах Дж. Стейнбека поставлені гострі і складні проблеми, що хвилювали не тільки американське, а й світове суспільство. Письменник створює свій неповторний художній метод зображення людини, природи. Його твори відрізняються пильним інтересом до життя героїв, розкриттям складного і суперечливого свідомості людини.

Особливе місце в спадщині письменника посідає роман «Зима печалі нашої» (1961), за який Дж. Стейнбека було нагороджено Нобелівською премією (1962). Автора непокоїть моральний занепад у країні, духовна зрада світлих ідеалів перших американських переселенців, які мріяли про свободу та справедливість. Він прагне відповісти на запитання: що спонукає зовні благополучного громадянина скоїти злочин і які невидимі обставини цьому сприяють. Саме ці питання і визначають проблематику роману «Зима печалі нашої».

В епіграфі автор радить не шукати реальних місць та прототипів, а «подивитися навкруги та зазирнути у власну душу, оскільки в цьому романі розповідається про те, що відбувається сьогодні майже по всій Америці» [2, с. 416].

Зовнішній бік сюжету – це історія сходження на вершину «американської мрії» головного героя, звичайного американця, продавця крамниці Ітена Хоулі. Цей шлях пролягає крізь зраду шляхетних ідеалів його родини та предків.

Головний герой проходить складну внутрішню еволюцію від сумлінного нащадка чесних і працелюбних предків до злодія і вбивці. Внутрішня боротьба йде в душі Ітена, він вагається, шукає виправдань, безперервно картає себе за підлість намірів. Серед предків він відшукує і «святих», і «флібустьєрів», тож «добро» і «зло» у своєму протистоянні

постає своєрідним генетичним кодом людини. Дилема: бути чесним, але бідним, чи стати багатим злочинцем – вирішується Хоулі на користь останнього. Його вибір залишається за багатством.

Підсумовуючи вищесказане, можна привести цитату Девіда Брукса про американську мрію: «Американці проживають своє життя, мріючи про майбутнє. Щоб зрозуміти Америку, необхідно серйозно ставитися до центрального кліше американського життя – американську мрію. Незважаючи на те, що ми стикаємося з нудьгою і банальністю повсякденності, ця мрія оживляє нас, додає нам сил і змушує працювати так багато, переїжджати так часто, винаходити так активно і змінюватися настільки стрімко. Ми продовжуємо прагнути до нового і незвичайного, навіть незважаючи на те, що це не завжди приносить нам користь і задоволення».

Література

1. Бухарцев О. Г. История зарубежной литературы: Учебное пособие / О. Г. Бухарцев. – Свердловск, 1996. – 345 с.
2. Стейнбек Д. "Зима печалі нашої" / Дж. Стейнбек, 2010. – 416 с.
3. Засурский Я.Н. Американская литература XX века. Некоторые аспекты литературного процесса / Я. Н. Засурский. – М., 1966. – 322 с.

Маргарита Величко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

РОМАН ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА «НАД ПРІРВОЮ В ЖИТІ»: ЗРАЗОК ДЛЯ НАСЛІДУВАННЯ ЧИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРО НЕБЕЗПЕКУ?

*Якщо занадто довго вдивляєшся в безодню,
безодня починає вдивлятися в тебе...*

Фрідріх Ніцше

Кожна людина з раннього дитинства знає, що слово може як надихнути на життєвий і творчий пошук, так і підштовхнути до найжахливіших вчинків. Ні для кого не секрет, що література кожного з періодів завжди мала значний вплив не тільки на сучасне покоління, а й на всіх прихильників ідей, висвітлених у різноманітних творах.

Одним із таких суперечливих творів є роман Дж. Селінджера «Над прірвою в житті». Написаний в 50-х роках ХХ століття, роман «Над прірвою в житті» завоював небувалу популярність по всьому світові. Образ головного героя Холдена Колфілда був настільки близький американській молоді, що роман назвали «біблією американського студентства». Це можна пояснити тим, що ідеї та переконання головного героя відповідали тогочасному повоєнному суспільству, яке прагнуло протистояти поширенню лицемірства.

Незважаючи на такий ажіотаж серед молоді, батьки масово вимагали заборони вивчення цього твору та вилучити книжки з бібліотек.

У ході дослідження англійського тексту було виявлено 256 випадків вживання сленгу; з них 106 – сленгові вирази, що є допустимими в розмовній мові освічених людей, та 148 вулгаризмів [2].

На основі цього можна зробити висновок, що найчастіше вживається саме ненормативна лексика. Звісно, це на думку багатьох критиків, заважало належно сприймати твір, у якому розкривалась депресивна поведінка підлітка. Більшість членів родин зіштовхувались з агресивним станом та невизначеністю дитини у власних діях. Підліток у своєму віці не здатний приймати раціональні рішення, адже ним керують різноманітні імпульси, і доки він сам не усвідомить чого прагне в цьому житті, доти ніхто не зможе йому допомогти.

Депресивний стан головного героя роману Колфілда, що розвинувся на фоні обмеженого спілкування з дорослими, призвів до легкої форми неврівноваженості та неадекватного сприйняття навколишнього світу. Саме такий стан характерний для душевно незрілих підлітків, на яких книга чинить сильну гіпнотичну дію, адже вони нездатні самостійно проаналізувати ідейний зміст твору та оцінити наслідки поведінки головного героя, що може призвести до серйозних психічних розладів учнів.

Тема смерті неодноразово виникає в розповіді Колфілда, що наводить читача на роздуми про суїцидальні схильності головного героя: «Здохнути хотілось, чесне слово» [1]. Також він уявляє свою смерть, похорони, бачить себе закривавленим: «А потім доповз би до свого номера і подзвонив би Джейн, щоб вона прийшла й перев'язала мені рану. І ось вона сує мені сигарету, а я затягуюсь, а сам стікаю кровю. [1].

Холден ненавидить весь світ і не соромиться в цьому зізнаватись: «Господи, як же я все це ненавиджу! Й не тільки школу, все ненавиджу. Такі ненавиджу, автобуси, де кондуктор кричить на тебе, щоб ти виходив через задні двері, ненавиджу знайомитися з ломаками... ненавиджу їздити в ліфтах, коли просто хочеться вийти на вулицю, ненавиджу приміряти костюми...» [1]

Головний герой погано навчається в школі, отримує негативні оцінки, конфліктує з вчителями. Він нехтує можливістю здобувати гідну освіту в елітній школі для забезпечених дітей. Навіть з учнями Холден не знаходить спільної мови. Він таємно тікає зі школи серед ночі та на прощання кричить: «Надобраніч, кретини! Можу побитися об заклад, що я розбудив всіх цих ідіотів!»[1].

Також протягом усього твору ми спостерігаємо, як Колфілд надзвичайно часто бреше у відповідь на пряме запитання, тим самим показуючи негативний приклад читачам: «Я жахливий брехун – такого ви ще ніколи в житті не бачили» [1].

Такий підхід до життя можна легко пояснити юнацьким максималізмом, який, здавалось би, річ абсолютно загальновідома й не містить у собі нічого дивного. Однак Селінджер настільки майстерно

створює героя, який наскрізь просочений ненавистю та неприйняттям буденних речей, що навіть дорослі люди стають одержимими цим твором та зважуються на страшні злочини.

Одним із прикладів такого згубного впливу книги на читача було вбивство Джона Леннона, екс-соліста групи «Бітлз», 25 річним охоронцем Марком Чепменом. Незадовго до трагедії, зірка дала свій автограф Чепмену, за що той подякував та потиснув співакові руку. Через шість годин Марк Чепмен застрелив Леннона неподалік від його будинку та слухняно сів на тротуарі. Злочинець відкрив роман «Над прірвою в житті» й почав перечитувати улюблені моменти, очікуючи на приїзд поліції. Під час слідства було встановлено, що прочитана книга послугувала загостренню психічних відхилень Чепмена: він доводив, що у творі було зашифровано послання вбити Леннона, більше того на титулці його рукою було написано «Холдену Колфілду. Від Холдена Колфілда». Цей факт яскраво свідчить про те, наскільки неоднозначно можуть сприймати твір різні люди в залежності від їхніх індивідуальних особливостей.

Іншим яскравим прикладом зміни світогляду під впливом цього твору є замах на вбивство президента США Рональда Рейгана 26-річним Джоном Хінкслі-молодшим. Під час проведення обшуку у квартирі хлопця було знайдено паперову копію роману Селінджера. На допиті з'ясувалося, що вона була його улюбленою настільною книгою. Хінкслі-молодший був визнаний душевнохворим та відправлений на лікування.

Публіцист Сергій Шаргунов коментує цей випадок наступним чином: «В романі «Над прірвою в житті» герой-підліток кидає виклик світові, й багато хто, в тому числі той персонаж, що стріляв у Рейгана, відчувають себе цим підлітком, одинаком, їм здається, що, отримуючи натхнення від такого героя, вони обов'язково прославляться» [2].

Професор П. Балдіцин зазначає: «Головний герой, Холден, ніби і відкритий світу, помічає і відчуває всіх, однак він не прагне зрозуміти інших. Герой дуже хоче виворитися і розкаже нам свою історію, однак він не хоче почути іншого, та більше, він навіть не хоче бути зрозумілим, він у собі повністю замкнутий. Це свого роду аутизм, який передається читачу. Холден нав'язує людям погану поведінку. Він інфантильний і, можливо, саме це приваблює маніяків». [2]

Беручи до уваги, що роман «Над прірвою в житті» був надзвичайно суперечливим і специфічним водночас, кожна людина його сприймала по-різному. Залежно від розставлених акцентів у романі під час ознайомлення з ним та душевного стану осіб, з'являються маси різних точок зору, переконань і висновків. Так, якщо одних підлітків роман підбадьорював, ставав незримим другом, який допомагав зрозуміти, що ти в цьому світі не один, то для інших виявлявся надзвичайно згубним. Холден по суті був яскравим виправданням неправомірним діям людини, яка починала вірити в те, що їй можна більше, аніж те закладено в суспільстві.

Враховуючи суперечливе ставлення до змісту роману «Над прірвою в житті» було б парадоксально не розмірковувати про доцільність його

вивчення у школі. Дуже важливо, що твір вивчається у 10 класі, коли 15-16 річні учні шукають своє місце в житті, та намагаються осмислити світ дорослих.

Учні звикли, що всі шкільні твори містять видимий або прихований виховний вплив, мораль, інформацію, які потрібно винести з нього та стати освіченою людиною з широким кругозором. Тому молодь сприймає різноманітні ідеї творів беззаперечно, вважаючи, що вони несуть в собі все корисне. Разом з тим у програмі старших класів передбачено ознайомлення з загальноновизнаними неординарними літературними творами, які потребують аналізу, обговорення та власних міркувань учнів. Школярам важко помітити грань, де вчитель все їм роз'яснює, а де вже потрібно самому робити свідомий вибір.

На нашу думку, вивчення цього твору можливе в разі аналізу змісту вчителем, який повинен показати не тільки позитивну і негативну сторони поведінки героя, а навести різносторонні приклади сприйняття людьми його вчинків та наголосити на нормах поведінки у суспільстві. Тобто провідним завданням вчителя є робота з характеристикою образу героя роману, яка буде нести превентивний виховний підхід.

Також ми вважаємо, що завдяки цьому твору батьки краще могли б зрозуміти внутрішній світ підлітка та допомогти своїй дитині знайти себе та уникнути багатьох проблем, з якими дитина може стикнутися на самоті.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цей роман є зброєю невидимої дії. В одних руках це згубний вплив на особистість, а в інших – перелік дій, яких необхідно уникати і не допускати у власній поведінці. Саме останнє і є прямим завданням кожного вчителя під час вивчення роману «Над прірвою в житті».

Література

1. Селінджер Дж. Д. Над прірвою в житті// Дж. Д. Селінджер. – Клуб сімейного дозвілля, 2015. – 256 с.
2. Таємниці роману «Над прірвою в житті». Книга, що породжує вбивць. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://life.ru/t/%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0/911724/tainy_romana_nad_propastiu_vo_rzhi_knigha_porozhdaiush_chaia_ubiits

*Євгенія Ганенко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л. І. Борох*

ІСТОРИЧНА ОСНОВА ПОВІСТІ

А. ПРИСТАВКІНА «ЗОЛОТА ХМАРИНКА НОЧУВАЛА»

Особливий суспільний резонанс викликали твори, в яких піднімалася тема сталінізму й сталінських репресій часів перебудови. Далеко не всі з них

були літературними шедеврами, але вони викликали незмінний інтерес читачів пори перебудови, тому що «розплющували очі», розповідали про те, про що раніше не можна було говорити.

Політичні й соціальні обставини початку 80-х ХХ століття зумовили неоднозначне, часто суперечливе ставлення до твору А. Приставкіна «Золота хмаринка ночувала». В той самий час позитивні зрушення в політиці, орієнтація на демократизацію суспільства, утвердження вільного обговорення наболілих питань сприяли тому, що повість А. Приставкіна отримала шанс бути надрукованою й одразу ж зайняла своє місце серед вагомих літературних творів часів перебудови.

Порівняльний аналіз мотивів, провідних тем, проблематики у творчості письменника засвідчує, що художня картина світу А. Приставкіна побудована на основі життєвого досвіду, зокрема на дитячих враженнях, спогадах про воєнне лихоліття. Письменник пропускає власні вчинки й вчинки інших людей крізь призму загальнолюдських моральних цінностей та ідеалів.

Автор описує реальні історичні події кінця Другої світової війни, котрі відбувалися на Кавказі. В основу твору покладено трагедію чеченців, насильно депортованих радянською владою.

На прикладі одного народу автор спонукає замислитися над важкою долею мільйонів людей різних національностей, що зазнали нічим не виправданих репресій, над результатами злочинних дій, які призвели до створення штучного міжнаціонального конфлікту, до кривавого протистояння братніх народів у межах однієї держави.

А. Приставкін зумів розкрити широкий спектр проблем, пов'язаних із темою війни, депортації, подати історичні події крізь призму дитячого сприйняття, що створило ефект правдивості й об'єктивності суджень.

За допомогою створення глибоких, змістовно наповнених образів, продуманої сюжетної лінії автор з різних боків розглядає низку конфліктів, при цьому не вдаючись до моралізаторства, нав'язування власних думок. Оперуючи загальнолюдськими категоріями добра й зла, людяності й байдужості, торкаючись питань нівеляції законів моралі, втрати національної, історичної пам'яті, письменник виносить вирок усій політичній системі Радянського Союзу.

Література

1. Боронин А. Интерпретация художественного текста: О некоторых аспектах теории. // *Alma mater*. — 2006. — С. 27-31.
2. Історія радянської держави. 1900 – 1991. — М., 1997. — 493 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ В ТВОРЧЕСТВЕ ЛЮДМИЛЫ ПЕТРУШЕВСКОЙ

Прозаик и драматург Людмила Петрушевская является одной из самых ярких представительниц постмодернизма рубежа столетий. Ее творчество вызывало немало споров между читателями и литературоведами и стало центром всеобщих обсуждений и глубоких анализов на научных конференциях и в статьях. Существуют проблемы с определением направленности творчества Людмилы Петрушевской. Исследователи относят его то к «магическому», то к «наивному» типу реализма, иногда называют «соционатурализмом», «чернухой», «примитивом», часто относят к альтернативной прозе или к новой натуральной школе, или к «женской прозе», невзирая на отрицание писательницы женской литературы как таковой [2, с. 250].

Многие ученые связывают творчество Людмилы Петрушевской с явлением постмодернизма. И. Скорпионова относит писательницу к восточной модификации постмодернизма, в связи с чрезмерной политизированностью, реконструкцией языка соцреализма, а так же употреблением юродствования. Н. Иванова приписывает творчеству Людмилы Петрушевской черты «натурального» течения постмодернизма. О. Богданова относит писательницу к концептуалистам, отмечая в ее творчестве конструктивную выстроенность и технологическую выделанность [2, с.151].

Тексты Людмилы Петрушевской наполнены глубинным гуманно-философским смыслом. Автор уделяет особое внимание речи своих героев, чем вводит читателей в внутренний мир героев. Каждый из нас может не только увидеть множество чувств и стремлений героев, но и проникнуться глубинными эмоциями [2, с. 152].

Черты постмодернизма в творчестве писательницы ярко проявляются в сказках Людмилы Петрушевской. Анализом ее сказок занимались такие ученые как М. И. Громова, Л.Н. Скаковская, Т.В. Сорокина.

По мнению Т.Сорокиной – сказочность является неотъемлемой чертой прозы писательницы [7, с. 130-133]. Л. Скаковская считает, что несмотря на уродство окружающего мира, сказочность внесла в него позитив и веру в светлое будущее и лучшую жизнь. Наличие в сказках оптимистического пафоса делает их схожими с жанром народных сказок. В сказках Петрушевской есть черты и фольклорных произведений, а именно: утверждение идеалов правды, добра, справедливости, нравоучительность. Но самой важной чертой, по мнению Л. Скаковской, является стилизация формальных признаков народной сказки [5, с.150].

Особое место в творчестве писательницы занимает цикл «Дикие животные сказки», в котором необычность сюжета, языка героев привлекает особое внимание читателей. Очень современные по содержанию, новаторские по форме, эти сказки, однако, восходят к отечественным литературным традициям (сатирическим сказкам М.Е.Салтыкова–Щедрина, Ф. Сологуба, «Русским сказкам» М.Горького), в них с помощью сатирического заострения, гротеска создается обобщенная картина абсурдного мира. Герои-животные – легко узнаваемые жизненные типы, равно как узнаваемы и истории, с ними приключаются. Основные проблемы цикла носят подчеркнуто бытовой характер, но это отнюдь не вредит вымыслу. Сами названия сказок акцентируют семейно-бытовую сферу («Семейная сцена», «Вопросы воспитания», «Семья», «Материнство», «Женитьба», «Квартирный вопрос») [3, с. 95-97].

«Дикие животные сказки», подобно фольклорной сказке о животных, строятся на основе иносказания. Однако фольклорная сказка о животных аллегорична, а аллегория конкретна. Поэтому животные в фольклоре, кочуя из сказки в сказку, воплощают определенный человеческий тип. У Л.С.Петрушевской же сквозные герои (животные, насекомые, птицы) представлены в разных ситуациях современной жизни, где проявляют себя неоднозначно и порой не соответствуют фольклорному типу, например, волк Петровна с мужем Семеном Алексеевичем далеки от фольклорных волков-злодеев. Литературные аллюзии и маски животных в «Диких животных сказках» создают пародийную картину современной жизни (обычные люди, обыденные ситуации) без претензий на серьезность проблематики литературных и фольклорных источников [3, с.95-97].

Таким образом, заинтересованность и особое внимание к произведениям Людмилы Петрушевской русских и зарубежных исследователей является свидетельством того, что ее творчество не локальное или частное явление в литературе, а воплощение характерных тенденций развития русской прозы конца XX века. Имя писательницы стоит в одном ряду с такими мастерами слова как Юрий Трифонов, Андрей Платонов, Александр Вампилов. Так же личность и творчество Людмилы Петрушевской интересно современным авторам, которые находятся в творческом поиске самих себя в русле множества литературных течений.

Литература

1. Громова М.И. Сказка в творчестве Петрушевской Л.С. /М.И.Громова // Литературная сказка. История, теория, поэтика: Сб. ст. и материалов МИГУ. – М., 1996. – С. 78–81.
2. Зумбулидзе И. Г. Творчество Людмилы Петрушевской в контексте русского постмодернизма/ И.Г.Зумбулидзе // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 250–252.
3. Маркова Т.Н. "Дикие животные сказки" Л.С.Петрушевской/ Т.Н.Маркова // Вестник ТГПУ. – 2014. - № 11 (152). – С. 95-97.
4. Павлова Ю.В. Проблемы поэтики сказок Л.С.Петрушевской: Автореф. дис. канд. филол. наук / Ю.В. Павлова. - Тверь, 2006. — 22 с.

5. Скаковская Л.Н. О некоторых особенностях художественных перевоплощений в "сказочной прозе" Петрушевской Л. / Л.Н.Скаковская // Актуальные проблемы филологии в вузе и школе. – Тверь, 2001. – С.149–151.

6. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А.Кузнецов. – М.: Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.

7. Сорокина Т.В. Отечественная проза рубежа XX-XXI веков в аспекте "вторичных художественных моделей" (Л. Петрушевская, Ю. Буйда, Вик. Ерофеев): Дис. ... канд. филол. наук / Т.В. Сорокина. – Казань, 2005. – 168 с.

Олена Горбова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. доц. С.Л.Таратута

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В РОМАНЕ А.ИВАНОВА «ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ»

На рубеже XX и XXI столетий в русской литературе появился целый ряд произведений о школе. Одним из первых произведений о школе постсоветского периода является роман А. И. Иванова «Географ глобус пропил», который был написан в 1995 году.

Время действия в романе – первые годы после распада СССР, Пермь, Россия. Это мы понимаем из контекста произведения, ведь в ретроспективе смерть Брежнева, красные уголки с лозунгами: «*Слева от доски висел стенд «Партия о литературе», справа «Чтение – это труд и творчество». Затем вдоль ряда: «Сегодня на уроке», «Советуем почитать», «Классный уголок», «Читательский дневник», «В вашу записную книжку». На задней стене – «Поэты родного края» и «Возвращаясь к любимым книгам», а посередине – огромный плакат «Литературный клуб «Бригантина» с эмблемой и девизом»* [1]. В романе присутствует традиционное противостояние учителя-гуманиста и учителя антигуманной ориентации. Таковыми являются главный герой произведения случайно попавший на педагогическую ниву Виктор Сергеевич Служкин и умудренная опытом учительница русского языка и литературы, завуч школы Роза Борисовна.

Тридцатилетний Виктор Служкин с первых страниц романа не производит впечатления учителя, который собирается воздействовать на ребят всеми гуманными способами для их исправления. В отличие от произведений советского периода, в которых часто встречались учителя, романтизирующие свою профессию, автор показывает нам человека, который практически пренебрегает форматом учителя. В работе Т.Ю.Климовой Служкин определяется как «учитель-пофигист, эгоцентрик и авантюрист» [2, с.28], «*алкоголик, нищий, шут гороховый, да еще и бабник в*

придачу»; «бивень», «лавина», «козел»[1]. Сам себя он оценивает не лучше: «Раздолбай я клевый. А учитель из меня, как из колбасы телескоп» [1].

Служкин обрисован как человек с весьма сложным характером. По ходу романа он совершает ряд недопустимых для учителя поступков, таких, как игра в карты с учениками, нецензурная брань в стенах школы, в том числе и в присутствии учеников, сочинительство непотребных песен и их декламация перед детьми, курение в кабинете школы непосредственно перед уроком.

Но именно непедагогичные поступки пробивают стену непонимания между учителем и учеником. Детям нужно живое участие учителя-человека. И пусть переписка с учениками в их рабочих тетрадях недопустима, но не получившая послания от учителя Маша Большакова в конце самостоятельной работы написала: «Виктор Сергеевич, пожалуйста, напишите мне письмо, а то Вы в прошлый раз всем написали, а мне нет» [1].

«Служкин достаточно циничен, как продукт эпохи. Но он циник-романтик. Именно потому ему так претят цинизм, тупое безразличие ко всему и примитивизм ряда его учеников» [3, с.128].

Он хочет поменять ребят, но хочет сделать это не нарочито, не так, как Роза Борисовна, не ломая их, ничего им не запрещая, а так, чтобы они сами пришли к необходимости взять на себя бремя ответственности: «*Не педагог, тем более – не учитель. Я им не друг, не приятель, не старший товарищ и не клевый чувак. Я не начальник, я и не подчиненный. Я им не свой, но и не чужой. Я не затычка в бочке, но и не посторонний. Я не собутыльник, но и не полицейский. Я им не опора, но и не ловушка, и не камень на обочине. Я им не нужен позарез, но и обойтись без меня они не смогут. Я не проводник, но и не клоун. Я – вопрос, на который каждый из них должен ответить*» [1].

Не будучи профессиональным учителем, Служкин не хочет и не может «смириться с поражением, признать свою профнепригодность и формально подходить к своей работе: «*Не могу я, как ты не понимаешь! – объясняет он своему другу детства. – Я человека ищу, всю жизнь ищу – человека в другом человеке, в себе, в человечестве, вообще человека!.. Доброта их не пробивает, ум не пробивает, шутки не пробивают, даже наказание – и то не пробивает!.. ну чем их пробить...?*» И вот благодаря диогеновскому «ищу человека» сквозь облик не умеющего зарабатывать мягкотелого человека, который любую проблему топит в водке, начинает просвечивать рефлектирующий философ, тонкий и равнодушный к чужой беде» [3, с.128].

Непрофессионализм и неопытность Служкина оказываются гораздо продуктивнее профессиональной подготовки и многолетнего опыта Розы Борисовны – сторонницы авторитарного стиля общения с учениками.

И хотя в конце романа победа Виктора Служкина не безусловна, всё же просматривается мысль автора о том, насколько важна человеческая составляющая в работе учителя, насколько важно, чтобы учитель не был равнодушен к людям, на формирование личностей которых он призван

влиять. А в споре демократического и авторитарного стилей общения побеждает первый.

Литература

1. Иванов А.В. Географ глобус пропил / А.В.Иванов. – Режим доступа: http://lib.ru/RUFANT/IWANOW_A/geograf_globus_propil.txt_with-big-pictures.html
2. Климова Т.Ю. Образ неформатного учителя в литературе 1960–1990-х гг. / Т.Ю.Климова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. Вып.10 (1). – С. 28.
3. Taratuta S. Society Transformation Reflected in Russian School's Prose of the XX century / S. Taratuta, T. Melnik // Transformations in Contemporary Society Humanitarian Aspects. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – P. 125 – 130.

Тетяна Гусак

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т.М. Мельник*

ВІДОБРАЖЕННЯ «АМЕРИКАНСЬКОЇ МРІЇ» ТА «АМЕРИКАНСЬКОЇ ТРАГЕДІЇ» У ТВОРАХ АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Проблема "дійсності" та "ілюзій" є однією з провідних в американській літературі у ХХ століття. Розвиток капіталістичної Америки був нерозривно пов'язаний з утопічною мрією звичайних жителів про краще майбутнє. Проте варто пам'ятати, що не лише матеріальна сторона цікавила американців, важливим було й місце в суспільстві, соціальний статус. Така течія й отримує назву "американська мрія", тобто "успішність" [3, с.155].

Такий бурхливий розвиток в Америці призвів до відчуження особистості, втрати людських цінностей, «самоцінності» окремого індивіда та неспроможності вплинути на історію. Таким чином у середньостатистичного американця виникало відчуття розриву між існуючим і досягнутим, прагнення відвернутися від реальності [1, с.203].

Мрія типової людини отримати достойний соціальний статус призводить до викривлення моральних, релігійних норм. У будь-якому випадку: «піднявся вгору» чи так і «залишився внизу», важливо лише одне, чи дійсно ти досяг того омріяного щастя. Виходить, що міф про Америку «рівних можливостей» був і залишається міфом, реальністю є лише безкінечні соціальні та особисті трагедії, породжені крахом мрії. На початку ХХ століття книжкові полиці Америки займали твори, де прославлявся міф про успішну Америку, «американський спосіб життя». Героями пригодницьких романів ставали успішні підприємці, мільйонери, повії... В більшості випадків це банальні любовні історії, які легко вирішувалися та, не змушуючи замислитися ні письменника, ні читача, розважали [4, с.72]. Лише з появою в літературі Джона Ріда, Теодора Драйзера відбувається

зародження «великого американського роману», що правдиво зображує реальні проблеми державного ладу Америки як «найкращого в світі» [2, с.178].

Серед письменників, які намагались відтворити людські переживання цієї епохи можна відзначити відомого американського романіста Теодора Драйзера, автора романів «Дженні Герхардт», «Сестра Керрі» та «Американська трагедія». У 1925 р. вийшов у світ роман Френсіса Скотта Фіджєральда «Великий Гетсбі», який відразу ж знайшов прихильність у читачів.

Варто також згадати Ернеста Хемінгуея, автора всесвітньовідомих антивоєнних творів «Прощай, зброе!», «По кому подзвін», збірки новел «Сніги Кіліманджаро». У США творили в цей період Вільям Фолкнер (романи «Святилище», «Світло в серпні» та інші), Ерскін Колдуелл, відомий такими художніми творами як збірка новел «Американська земля», романами «Лампа горить цілу ніч», «Біля свого порога» та іншими [2, с.177].

Перший роман Теодора Драйзера «Сестра Керрі» (1900) вступив у суперечку з літературою «ніжного реалізму», тим самим показав життя Штатів «яким воно є». Кароліна Мібер приїхала у Чикаго, сповнена мрій та життєвої енергії. Завдяки незламності духу та неабиякої сили волі досягла того, про що мріяла, але втратила свої людські якості та цінності. Героїня роману «Дженні Герхардт» (1911) - улюблений жіночий образ Драйзера, адже, в яких би перипетіях долі не побувала ця дівчина «з низів», їй вдалося зберегти свої кращі людські якості, зазнавши при цьому особистої моральної трагедії. Теодор Драйзер у цьому романі показав два прошарки суспільства: родину Кейнів та Герхардів [5]. Цей бік роману розкриває усю сутність Америки. Він довів, що не розміри гаманця, будинку роблять людину щасливою навіть у класовому суспільстві [2, с.179].

Опираючись на кращі зразки античної трагедії, Юджин О'Ніл п'єсою «Кохання під в'язами» (1924) висвітлив зворотний бік американської мрії. Він показав Америку, на прикладі клану Кеботів, як духовно бідну країну, якою рухає власництво та прагнення наживи. На прикладі героїв п'єси «За обрієм» (1918) О'Ніл проілюстрував наслідки невітлених мрій, які вже були на шляху до здійснення. Драматург на своїх творах показав, що зрадивши собі, нічого не досягнеш. О'Ніл вбачав трагедійність американського способу життя у нестійкості, невизначеності [3, с.213]. Лише люди сильної волі перемагають і досягають того, що «за обрієм». Герой О'Ніла досяг цього лише після смерті. Психологічна драма «Всі діти божі мають крила» (1923) висвітлила одну з найболючіших проблем США – расову нерівність. У цій країні, яка на весь світ заявила про «рівні можливості для всіх», не знайшлося місце для чорношкірих. Суспільство не лише обмежує, а й прагне витіснити цих людей, обрізає їхні крила, ще раз доводячи свою зверхність.

Таким чином факт існування таких понять як «американська трагедія» та «американська мрія» реально підтверджена відомими письменниками, які влучно змалювали цю трагічність, яка була обумовлена

ілюзорністю світосприйняття тогочасних американців та викривленим розумінням поняття «щастя».

Література

1. Андреев Л.Г. Зарубежная литература XX века / Л.Г. Андреев. – М.: Высшая школа, 1996. – 411 с.
2. Давиденко Г.Й. Історія зарубіжної літератури XX століття: [навч. посібник] / Г.Й. Давиденко, Г.М. Стрельчук, Н.І. Гречаник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 400 с.
3. Зарубіжна література XX ст./ [за ред. О.М Ніколенко]. – К.: Вища школа, 1998. – 369 с.
4. Злобин Т.П. По ту сторону мечты: Страницы американской литературы XX века/ Т.П. Злобин. – М.: Просвещение, 1985. – 296 с.
5. Ландау Я. Литература Соединенных Штатов Америки / Я. Ландау. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа до статті: <http://www.eleven.co.il/article/13882>.

Аляксандр Дакукін

*Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя Францыска Скарыны*

Навук. кіраўнік – к. філал. навук, дац. А.М. Мельнікава

АДЛЮСТРАВАННЕ КАНЦЭПТУ ЧАС АЛЕСЕМ РАЗАНАВЫМ

Такая ключавая, але абстрактная з’ява як час не магла пакінуць абыякавымі мысляроў і пісьменнікаў, якія ўжо не адно стагоддзе імкнуцца ўсвядоміць яе няўлоўную сутнасць. У фізіцы час з’яўляецца “формай існавання матэрыі, якая выражае паслядоўнасць змены станаў, аб’ектаў, з’яў і працэсаў рэчаіснасці, працягласць іх існавання”[1, с. 250]. У нашым даследаванні час ўсведамляецца як канцэпт, то бок “згустак культуры ў свядомасці чалавека; тое, у выглядзе чаго культура ўваходзіць у ментальны свет чалавека” [2, с. 40].

Своеасаблівае асэнсаванне катэгорыі часу пададзена ў творах знакавага беларускага паэта Алеся Разанава. Перш за ўсё паэт адзначае цыклічнасць гэтага паняцця. Традыцыйна час падзяляецца на мінулае, сучаснасць і будучыню. Аднак пісьменнік ставіць пытанне: ці правамерная такая дыферэнцыяцыя. Няўжо мы пражываем незваротна пэўную падзею, а пасля аб ёй застаецца толькі пэўны ўспамін: “Тут толькі лета і зіма, // світалыны позірк, // сон глыбокі, // і белалыннымя аблокі, // і міг, што быў // і ўжо няма” [3, с. 67]. Як бачна, аўтар падкрэслівае, што нешта перажытае намі ўяўляе толькі імгненне. Але імгненне гэтае не знікае бяследна, а працягвае існаваць побач з сучаснасцю: “Мінула, знікла... // І ў траве // прамемень бязбоязна іграе. // Але мінулае жыве, // яно за намі назірае” [3, с. 66]. Пагэтакму нельга дакладна правесці межы пры падзеле часу на пэўныя часткі, бо перажытае можа зноў з’явіцца ў жыцці, толькі ўжо ў пераўвасобленым выглядзе. Напрыклад, назва кнігі “Шлях-360”

адлюстроўвае свет чалавечай свядомасці як “велізарны супярэчлівы кругазварот сэнсу і бясээнсіцы, гармоніі і хаосу, вечнасці і мімаходнасці, духоўнага і бездухоўнага” [4, с. 104] (сама назва нагадвае нам пра круг з 360 градусаў ці год з 365 дзён). Мы пражываем адзін такі кругазварот, а затым ён пачынаецца зноў, але ўжо насычаны мноствам чагосьці іншага. Можна ў сувязі з гэтым казаць пра цыклічнасць часу, якая, аднак, не парушае яго непарыўнасці, а дапамагае ў імкненні далей. Нават калі пэўны цыкл парушыцца, усеабдымнасць часу не зменіцца: *“Выбіўся з рытму часу – // падаю // ў бездань часу”* [3, с. 73].

Разанаўскі падыход кардынальна адрозніваецца, напрыклад, ад поглядаў на час І. Канта. Для знакамітага філосафа час ёсць “чыстая форма пачуццёвага сузірання” [5, с. 72]. Прычым гэта прамая лінія, якая бясконца працягваецца: “Час не можа быць азначэннем знешніх з’яў: ён не належыць ні да знешняга выгляду, ні да становішча і г. д.; наадварот, ён вызначае адносіны ўяўленняў у нашым унутраным стане. Менавіта таму, што гэтае ўнутранае сузіранне не мае аніякай знешняй формы, мы стараемся ліквідаваць і гэты недахоп з дапамогай аналогій і ўяўляем часавую паслядоўнасць пры дапамозе бясконцай лініі, дзе разнастайнае складае рад, які мае толькі адно вымярэнне...” [5, с. 74]. І. Кант вылучае ў часе пэўныя часткі, якія існуюць адна пасля адной, а не адначасова, як часткі лініі: мы “заклучаем, зыходзячы з уласцівасцяў гэтай лініі, аб усіх уласцівасцях часу, за выключэннем толькі таго, што часткі лініі існуюць усе адначасова, тады як часткі часу існуюць адна пасля адной” [5, с. 74]. У А. Разанава ж час паўстае не ў выглядзе лініі, а спіралі з мноства кругоў-цыклаў.

Для пісьменніка канцэпт час песна звязаны з тыпалагічна блізкім канцэптам дарогі, шляху. Чалавек безупынна крочыць па гэтай дарозе – перамяшчаецца ў часе – і пакідае сляды, пад якімі разумеюцца пэўныя падзеі мінуўшчыны і сучаснасці. Ён паціху ідзе па шляху-гісторыі, паступова пераходзячы на ўсё больш і больш шырокія і шматлюдныя, бо *“дарога – як рака: разгаліноўваецца на шматлікія прытокі – сцежкі і цячэ паўз двары, гарады, агароды, усё закранаючы сабою і ўсё пакідаючы па-за сабою”* [3, с. 373], то бок час, гісторыя не здольныя вярнуцца назад, а ідуць толькі наперад у сваім няспынным развіцці.

Т. Лозка прапануе творы паэта “разглядаць у суаднесенасці з такімі напрамкамі рэлігійна-філасофскай думкі Усходу, як даасізм і будызм” [6, с. 43]. У іх аснову пакладзены прынцыпы старажытнакітайскай натурфіласофіі і вучэнне Инь-Ян. Сутнасць апошняга ў тым, што “нічога не можа існаваць у часовай катэгорыі «заўсёды», нішто не з’яўляецца па сваёй сутнасці дрэнным ці добрым” [6, с. 43]. Падобнае можам бачыць, напрыклад, у некаторых пункцірах А. Разанава: *“Залевы. // Дражняць міражы. // Гудуць вятры пры падыходзе... // Мы кожны дзень на рубяжы // былых і будучых стагоддзяў”* [3, с. 65], а таксама: *“Што будзе з намі? – // кліам свет. // Што будзе з ім? – // няўжо дарэшты?... // Гасподзь не ведае як след, // Гасподзь вядзе эксперыменты”* [3, с. 65]. Аднак варта памятаць, што,

канечне, нельга поўнасьцю атаясамліваць творы пісьменніка з усходняй філасофіяй, але пэўнае сугучча, сапраўды, назіраецца.

Творца адлюстроўвае таксама і лёсавызначальнасць часу, які характарызуецца не проста старажытнасцю, а нават адвечнасцю. Характэрным у гэтым плане нам падаецца вершак “Век”: *“Век не аднолькавы са стагоддзем: ён утрымлівае ў сабе сваю меру, якая вымяраецца не проста часам, а самой непаўторнасцю часу, – і свой вектар, які скіроўваецца з пачатку ў канец, з маладзіка ў ветах, з раныцы ў вечар, з жыцця, якое падуладна зменам, у жыццё, якое зменам не падуладна, – у вечнасць. Калі гарыць свечка, яна гарыць век, калі расце дрэва, яно расце век, калі жыве чалавек, ён жыве век, і які б гэты век ні быў – кароткі ці доўгі, роўны ці пакручасты, – ён усё роўна вялікі”* [3, с. 402]. Час валодае неабмежаванай уладарнасцю, якой падначалены кожны. але, нягледзячы на гэта, мы можам у любую хвіліну зрабіць сваё жыццё інакшым: *“Але чакай, // няўмольны час: // я маю права // ўсё закрэсліць // і потым // нанава пачаць”* [3, с. 7].

Як выявілася, бачанне часу у А. Разанава вельмі шматграннае. Час у паэта ўяўляе сабою не проста лінію, а сукупнасць пэўных жыццёвых цыклаў, якія несупынна змяняюцца, імкнучыся далей у існае. Частым вобразам для адлюстравання дадзенага канцэпту выступае вобраз шляху. Сапраўды, можна поўнасьцю пагадзіцца з пісьменнікам, які трапіна характарызуе час як непарыўны, зменлівы, а таксама няўлоўны і няўмольны.

Літаратура

1. Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. Т. 17: Хвінявічы – Шчытні / Рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 2003. – 512 с.
2. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
3. Разанаў А. Танец з вужакамі: выбранае / А. Разанаў. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1999. – 462 с. – (Беларуская паэзія XX стагоддзя).
4. Разанаў А. Шлях-360: паэмы і вершы / А. Разанаў. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1981. – 110 с.
5. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского. – М.: Издательство «Э», 2017. – 736 с. – (Библиотека всемирной литературы).
6. Лозка Т. А. Творчасць А. Разанава ў святле ўсходняй філасофіі / Т. А. Лозка // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2006. - № 1 (34). – С. 43-48.

ПРОБЛЕМА ГЕРОЯ ЛИТЕРАТУРЫ «НОВОЙ ВОЛНЫ»

Семидесятые годы XX века ознаменовались появлением целой плеяды драматургов, составивших так называемую «новую волну» (другое название — группу «поствampiловцев»). Это такие драматурги, как Л. Петрушевская, В. Арро, В.Славкин, А. Галин, А. Казанцев, С. Злотников, Л. Разумовская и др. Над проблемами драматургии «новой волны» работали такие литературоведы, как Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий, М.И. Громов, М. Швыдкой, Ю.И. Корзо, Л.П. Малюга и другие.

Драматурги-«поствampiловцы», по меткому замечанию Н. Бржозовской, «нарушили негласный запрет на многие темы, практически отсутствующие в отечественной драматургии последних десятилетий...», поставив вопрос «о девальтации нравственных ценностей современного человека» [2]. Собственно, вопрос о бездуховности, одичании, нравственном распаде личности был поставлен непосредственным предшественником драматургов «новой волны» — А. Вампиловым. Внимание молодых драматургов к названному кругу проблем отчасти и послужило стимулом для прочерчивания непрерывной линии от творчества Вампилова к их пьесам.

Именно «производственная» драма в рамках драматургии «новой волны» подняла проблему «старых стен и новых людей», призывала сквозь цифры плана видеть человека, его судьбу, его душу, переосмыслить историю и ее влияние на современность.

Основной мотив пьес «новой волны» — мотив неудавшейся жизни.

В центре художественного мира пьес «новой волны» стоит герой сложный, неоднозначный, не укладывающийся в рамки однозначных определений. Поэтому Я.И. Явчуновский акцентирует внимание на том, что «подобных персонажей невозможно выстроить в один ряд. Это и не «лишние люди», и не «новые люди». Иные из них не выдерживают бремени почетного звания положительного героя, как другие не вмещаются в рамки отрицательных. Думается, что психологическая драма — и в этом важный её типологический признак — более уверенно ведет художественное исследование именно таких характеров, не поляризуя персонажей под стягами противоборствующих станов» [4].

Одно из самых точных определений типу героя «новой волны» принадлежит Борису Любимову: «гуттаперчивые люди» — замученные бытом, собственной жизнью, мечтающие об идеальном («тоска по красоте»), но не знающие, где искать нравственную опору, — следствие их «неспособности к самоосознанию и невозможности прогнозировать свою жизнь» (В. Славкин «Взрослая дочь молодого человека», Л. Петрушевская «Три девушки в голубом») [1].

Немаловажное место в поствампиловской драматургии занимает женская тема. Положение женщины рассматривается авторами в качестве критерия оценки, в котором они живут. Да и нравственная, духовная состоятельность персонажей-мужчин проявляется через их отношение к женщине (пьесы Л. Петрушевской, А. Галина).

Чётко прослеживается в пьесах данного направления тема «другой жизни» в другом обществе. Эта тема проходит определённые этапы от идеализированного представления о «другой жизни» до полного отрицания.

Несмотря на откровенно будничные, даже бытовой фон самого действия, большинство подобных произведений имели очень глубокий, многослойный философский и этический подтекст. В каком-то смысле авторы этих пьес стали продолжателями «чеховских» традиций в драматургии, когда в обыденном сюжете отражались «вечные», общечеловеческие вопросы и проблемы. Здесь писателями активно использовались такие приемы, как создание «подводного течения», встроенного сюжета, расширения сценического пространства путём введения в действие поэтических и предметных символов, приём внесценических «голосов», иногда составляющий, по сути, отдельный план действия или фантастические видения героев.

Справедливыми кажутся слова критика Е. Соколинского, обращенные к «абсурдным» моментам в современной драматургии: «Кажется, единственное, что драматический писатель может передать в нынешних условиях, это определённое безумие момента. То есть ощущение переломного момента истории с торжеством хаоса»[3].

Даже при сложном и не всегда однозначном отношении писателей к своим героям, драматурги не отказывают им в понимании прекрасного. Герои знают, что такое идеальное и стремятся к нему, ощущая личную ответственность за несовершенство своей жизни, окружающей действительности и самих себя.

Литература

Багдасарян О. Ю. Поствампиловская драматургия: поэтика атмосферы :

поэтика атмосферы : Дис. ... канд. филол. наук / О.Ю. Багдасарян. –

Екатеринбург, 2006. – 200 с.

1. Бржозовская Н. Репертуарная политика и «новая драма» (из опыта ленинградской сцены) / Н. Бржозовская // Современная драматургия. — 1991. — №2. — С. 191-195.

2. Громова М.И. Русская современная драматургия / М.И. Громова. – Режим доступа: <https://unotices.com/book.php?id=134702&page=37>

3. Явчуновский Я. И. Драма на новой рубеже: Драматургия 70-80-х годов: конфликты и герои, проблемы поэтики / Я. И. Явчуновский. — Саратов: Изд-во Саратовского ун-та., 1989. — С. 220.

ЛЮДСЬКІ ДОЛІ НА ЗЛАМІ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ (ЗА РОМАНОМ М. МІТЧЕЛ «ВІДНЕСЕНІ ВІТРОМ»)

Роман «Віднесені вітром», написаний відомою американською письменницею Маргарет Мітчелл, вважається одним із найвизначніших творів в історії літератури. «Віднесені вітром» мають статус всесвітнього бестселера і величезну читацьку аудиторію, проте цей твір практично невивчений вітчизняною науковою спільнотою.

«Віднесені вітром» (*Gone with the wind*) –хвилюючий за сюжетом твір, гостросоціальний твір, центральною «проблемою якого є доля людських цінностей у світі купівлі-продажу» [3, с. 138].

Дія книги розгортається в епоху найбільш складних часів в історії США і охоплює роки Громадянської війни (1861-1865) та наступаючої за нею Реконструкції. Твір крокує слідами війни, яка знівечила долі багатьох людей. Письменниця описує різноманітні тяготи цих важких років.

Якби М. Мітчелл змогла дожити до теперішніх часів, вона була б надзвичайно вражена незгасаючою читацькою захопленістю романом. Однак доля Маргарет Мітчелл розпорядилася по-іншому. Вона прожила коротке життя, всього лише 48 років було виділено письменниці, що навіки запам'ятається в історії творцем єдиного, проте справжнього бестселера.

В романі М. Мітчелл у виразних реалістичних художніх образах змальовано події старого Півдня під час Громадянської війни. Вона була представником «південної школи», тому не мала права висвітлити об'єктивний тріумф новостворених економічних форм життя, щоб не показати її душевну безпорадність. Тому тема впливу війни, реконструкції на соціальне життя людини і в наш складний час є досить актуальною. Ситуація в країні розвивалась таким чином, що мешканцям Півночі для праці на фабриках нерентабельно було наймати рабів, їм необхідні були вільнонаймані працівники, у той же час південцям для роботи на полях чудово годились невольники. Як наслідок, у відповідь на домагання Півночі про знищення рабовласництва південні штати спробували заснувати свою власну державу.

М. Мітчелл продемонструвала свою художню майстерність у романі «Віднесені вітром», що проявилась у формуванні яскравих характерів, кожен з яких є неповторною особистістю і разом з тим у своїй сукупності вони відображають історичний зміст епохи. У центрі події роману закладена доля кількох сімей плантаторського Півдня.

Література

1. Архангельская И.Б. Роман М. Митчелл «Унесенные ветром»: история создания и специфика жанра / И.Б. Архангельская //

Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – №3(2). – 2012. – С. 3-12.

2. Денисова Т. Легенди і реалії Американського Півдня / Т. Денисова. – К.: Наука, 1992. – 215 с.

3. Єфимова М. В. Жінка і війна у романі М. Мітчелл «Звіяні вітром» / М.В. Єфимова // Збірник тез доповідей студентів факультету іноземних мов за результатами участі у Декаді студентської науки. – Маріуполь, 2016. – С. 138-140.

Маріна Дідик
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник — к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

ПРОБЛЕМА СТАВЛЕННЯ ДО КОХАННЯ У РОМАНІ ФРАНСУАЗИ САГАН «ДОБРИДЕНЬ, СМУТКУ!»

*Прощай же, грусть,
И здравствуй, грусть.
Ты вписана в квадраты потолка,
Ты вписана в глаза, которые люблю,
Ты еще не совсем беда,
Ведь даже на этих бледных губах
Тебя выдает улыбка.
Так здравствуй, грусть,
Любовь любимых тел,
Могущество любви,
Чья нежность возникает,
Как бестелесное чудовище
С отринутою головой
Прекрасноликой грусти.*

Поль Элюар

Свій роман «Добридень, смутку» Франсуаза Саган опублікувала у 19 років, захоплені відгуки критиків, вражаючі гонорари та нечувана популярність похитнули і без того нестійкі погляди молодої письменниці. Вона виховувалась у кращих буржуазних традиціях, її моральні переконання та навчання в католицькому пансіоні не забезпечило юну дівчину ні духовною вірою, ні витонченими манерами. Потім вона вступила на філологічний факультет Сорбонни, але навчання знову програто запальній юності. Усе її життя з його перипетіями, любовними інтригами, азартними іграми, алкоголем та наркотиками — це просто великий куш, який розпочався з публікації її першого твору. Тому не дивно, що роман «Добридень, смутку» — це історія, тієї безтурботної, легковажної, улюблениці долі — Франсуази, душа якої чуттєва, з чарівними нотками смутку та самотності.

У романі «Добридень, смутку» зображено почуття юних та зрілих людей, для деяких з них, воно мінливе, бурхливе, як і вони, а для когось кохання стає сенсом життя, виплеканим та зрілим почуттям. Персонажі сплутають кохання та закоханість, свої корисливі мотиви вплетуть у долі інших, а зруйнувавши кохання інших, так і не побудують свого. Але що ж штовхало героїв до цього? Симпатія, бажання самотвердитись, кохання чи щось інше? Все це, безсумнівно, можна вважати причинами, але що є першоосновою проблеми? Напевно, оточення людини, її середовище, з його соціальними, духовними, психологічними аспектами тощо. Це те, що формує характер, погляди та ставлення до життя, що впливає на особистість.

Головна героїня роману, сімнадцятирічна дівчина, Сесіль, яка два роки тому закінчила пансіон, живе зі своїм сорокарічним батьком, вдівцем, Реймоном: «...Это был молодой еще человек, жизнерадостный и привлекательный, и, когда два года назад я вышла из пансиона, я сразу поняла, что у него есть любовница. Труднее мне было примириться с тем, что они у него меняются каждые полгода! Но вскоре его обаяние, новая для меня беззаботная жизнь, мои собственные наклонности приучили меня к этой мысли. Отец был беспечный, но ловкий в делах человек, он легко увлекался — и так же быстро остывал — и нравился женщинам». Він і стає оточенням для доньки, новим світом, що відкрився після суворих стін пансіону. Реймон вважав, що таких понять, як вірність, обов'язки в стосунках, не існує, всі ці поняття є умовними. Кохання має бути швидким, бурхливим та скороминущим. А донька охоче переймає погляди батька: «Грех — это единственный яркий мазок, сохранившийся на полотне современной жизни... В идеале я рисовала себе жизнь как сплошную цепь низостей и подлостей». Таке визначення значно легше прийняти, не потрібно думати про почуття, переживання інших людей, на перший план виходять власні примхи та думки про їхню реалізацію. Іншого взірця для Сесіль не існувало, очевидно, у пансіоні не відкрили сенс духовної та внутрішньої краси, чарівність кохання. Вона проводить час у компанії привабливих, шумних та діяльних людей, бо головною вимогою батька була їх краса. Дівчина не поділяла відризи батька до фізичної непривабливості, однак відчувала себе ніяково серед людей, позбавлених такої зовнішньої якості: «Ведь все мы добиваемся только одного — нравиться. Я по сей день не знаю, что кроется за этой жадой побед — избыток жизненных сил или смутная, неосознанная потребность преодолеть неуверенность в себе и самоутвердиться». Тому не дивно, що вона починає зустрічатись з Сирілом, високим, гарним юнаком.

Реймон стає вершиною любовного трикутника, з одного боку Анна, а з іншого Ельза. Він любив Анну та захоплювався нею, вона спинила хід нерозумних, доступних жінок, протиставивши це, затишку, благополуччю. Ельза ж була символом минулого життя, досягнень на любовному фронті. Анна чітка та послідовна у своїх діях, від слів до зовнішнього вигляду: «Я обратила внимание, что ее лицо едва заметно, безукоризненно подкрашено». Зовнішній вигляд Ельзи значно «програє» доглянутому, свіжому обличчю

суперниці: «Она явно только что встала — веки у нее набрякли, губы казались совсем бледными на багровом от солнечных ожогов лице». І це не дивно, що тепер Анна стає супутницею Реймона.

Сесіль реалізує побачений любовний досвід у власних стосунках. Спекта, літній дурман, смак перших поцілунків керували стосунками молодих людей. Сиріл та Сесіль шепотіли один одному слова кохання, які дівчина забувала вже на наступний ранок, бо солодко вони звучали тільки тоді. Якось після невдалого жарту Сесіль, Анна сказала: «У вас несколько упрощенные представления о любви. Это не просто смена отдельных ощущений... Я подумала, что все мои любовные переживания сводились именно к этому». На думку Анни, кохання — це постійна ніжність, прив'язаність, потреба у комусь тощо. Для Реймона, а потім для Сесіль кохання зводиться до приємного задоволення: «Он все на свете объяснял причинами физиологическими, которые считал самыми важными. ... если его страстно влекло к какой-нибудь женщине, — он не пытался ни обуздать свое желание, ни возвысить его до более сложного чувства». Слова доньки не сильно відрізняються від слів батька: «Не знаю, было ли мое чувство к нему в эту минуту любовью, — я всегда была непостоянной и не хочу прикидываться другой. Но в эту минуту я любила его больше, чем себя самое, я могла бы отдать за него жизнь». Сесіль та Сиріл по-різному сприймають своє кохання. Сиріл хоче одружитись з дівчиною, але як батько, вона не хоче обтяжувати себе путами шлюбу. Навіть у питанні про вагітність, вона повністю покладається на нього, дівчина була тільки рада перекласти відповідальність на чужі плечі: «Он брал на себя то, чего я не могла перенести, — ответственность». У кінці дівчина говорить про свої справжні почуття : «Я посмотрела на него — я никогда его не любила. Он казался мне славным, привлекательным, я любила наслаждение, которое он мне дарил, но он мне не нужен. Я скоро уеду, прочь от этого дома, от этого юноши, от этого лета».

Ставлення до кохання, яке Сесіль переймає від свого батька, призводить до того, що дівчина не відчуває чужого болю, байдужа до чужих почуттів. Вона абсолютно егоїстична і заради власного комфорту маніпулює людьми, не зважаючи на їхні власні бажання та інтереси. Але життя непередбачуване. Психологію іншої людини неможливо прорахувати. І небезпечна гра в кохання призводить до загибелі Анни, почуттями якої знехтували, мрії якої знищили. Але людина, що не вміє любити сама, не може зрозуміти страждань інших. Навіть докори сумління не живуть у цій душі довго. Не стало людини, а у винуватиці цього залишився лише легкий смуток. Порожня душа завжди буде оберегати свій спокій.

ІДЕЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПОЛІФІНАЛЬНОСТІ РОМАНУ ДЖ. ФАУЛЗА «ЖІНКА ФРАНЦУЗЬКОГО ЛЕЙТЕНАНТА»

Роман Джона Фаулза «Жінка французького лейтенанта», написаний у XX столітті, є типовим постмодерністським твором. Про це свідчить низка презентованих у ньому рис, характерних саме для цього літературного напрямку: еклектичність (змішання стилів та жанрів), присутність образу оповідача, інтертекстуальність (підкреслене цитування, ремінісценції, алюзії на відомі сюжети) і т. ін.

Проте головною ознакою постмодернізму у романі Дж. Фаулза є гра автора з читачем (інтерактивність), яка реалізується у використанні трьох різних фіналів: «вікторіанського», «белетристичного», «екзистенціального».

Дані фінали символізують вибір головним героєм, Чарльзом, одного з альтернативних життєвих шляхів, конкретніше – вибір між двома жінками – Ернестіною та Сарою.

Перший фінал, типовий для спародійованих вікторіанських романів, вводить читача в оману, з'являючись у тексті досить рано. Чарльз робить порядний, вікторіанський вибір, в якому логіка перевищує всі почуття. В ньому він одружується з Ернестіною та продовжує вести звичайне нецікаве життя непристосованої ні до чого людини, яка втратила потенційний спадок та титул. Фаулз явно висміює таке закінчення роману: «Ему не повезло, он жертва, ничтожный ammonit, захваченный волной истории и выброшенный навсегда на берег; то, что могло бы жить и развиваться, но превратилось в бесполезное ископаемое» [3; с.665].

З двома іншими фіналами справа дещо складніша. Розв'язка, у якій Чарльз залишається з Сарою і стає батьком її дитини, є занадто літературно обумовленою та суперечить провідним ідеям самого автора, головним для якого було показати, що процес розвитку людини є безперервним, а пошук власного шляху не закінчується до останніх днів, що особистість постійно здійснює вільний вибір. А в даному випадку герой не пройшов шлях дорослішання особистості до кінця, залишившись з людиною, набагато сильнішою за духом. «Он мысленно увидел Сару стоящей под руку с ним в Уффици; вам это может показаться банальным, однако для Чарльза это был символ, квинтэссенция жестокой, но необходимой (если мы хотим выжить – это условие действует и сегодня) свободы» [3; с.734].

Саме тому єдиним правильним закінченням роману є фінал, представлений в останньому розділі роману. Втративши Сару, Чарльз продовжує свій нелегкий шлях ворожим світом – шлях людини, яка втратила всі опори, але взамін отримала частину віри в себе. Тільки в такому стані герой Фаулза здатен повністю себе пізнати і зрозуміти, що означає робити вибір та нести за нього відповідальність. «И следовательно, нам остается

только жизнь – такая, какой мы, в меру своих способностей (а способности – дело случая!), ее сделали сами» [3; с.994]. І лише обираючи цей варіант фіналу роману, читач розуміє ідею роману, закладену автором та засвоює наданий йому урок.

«Відкрита» кінцівка роману Фаулза сприяє втіленню центральної для автора думки про необмежене різноманіття поглядів та ідей, що стосуються повторюваного буття – вікторіанського, сучасного, будь-якого. Недаремно роман завершується словами: «Жизнь все же не символ, не одна-единственная загадка и не одна-единственная попытка ее разгадать, что она не должна воплощаться в одном конкретном человеческом лице, что нельзя, один раз неудачно метнув кости, выбывать из игры». [3; с.998].

Три фінали у романі «Жінка французького лейтенанта» не тільки свідчать про пошуки головного героя істинної мудрості та істинного знання, а й підтверджують відносність будь-яких пріоритетів, в тому числі моральних цінностей ХХ ст. Експериментуючи в постмодерністському напрямку, Фаулз захищає інститут гуманізму і позиціонує свій роман як повністю гуманістичний доробок, що спирається на традиції англійської літератури та культури вцілому.

Література

1. Долинин А. Паломничество Чарльза Смитсона: (О романе Джона Фаулза «Любовница французского лейтенанта») / А. Долинин // Фаулз Дж. Любовница французского лейтенанта. - СПб.: Северо-Запад, 1993. – С. 58-63.
2. Кириева Н. В. Постмодернизм в зарубежной литературе / Н.В. Кириева / М.: Флинта, Наука, 2004.– С. 72-73.
3. Фаулз Дж. Любовница французского лейтенанта / Дж. Фаулз / Пер. с англ. М.И. Беккер, И.Б. Комаровой. – М.: Эксмо, 2014. – 1008 с.

Ольга Завадська
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

РОМАН Г.БЕЛЛЯ «БІЛЬЯРД О ПІВ НА ДЕСЯТУ»: СКЛАДНИЙ ВИБІР МІЖ ПРОКЛЯТТЯМ ТА БЛАГОСЛОВЕННЯМ

Тема війни, особливо в німецькій літературі 50-60 років, посідає важливе місце. Ніхто й ніколи не забуде цих страшних років, які принесли стільки болю й страждань. Навіть в наш час багато людей солідарні у своєму ставленні до німецької нації. Воно є здебільшого негативним. Така точка зору може докорінно змінитися після прочитання роману Генріха Белля «Більярд о пів на десяту». Письменник показав дві сторони однієї медалі. Він довів всьому людству, що серед німецького народу були люди, ладні віддати

своє власне життя аби лише відвернути те страшне лихо, яке принесла із собою війна.

Роман "Більярд о пів на десяту" присвячений аналізу повоєнного життя і воєнного минулого в Німеччині. В романі немає звичного сюжету. Твір побудовано, як мозаїку, що складається із внутрішніх монологів героїв. У цих монологів спливають і переплітаються різні спогади. Роман складається з 30 розділів, де з різних точок зору, різними героями розповідається про один день — 6 вересня 1958 року, згадується недавнє минуле героїв. На цей нічим не знаменний день припадає 80-річчя пересічного німецького громадянина Генріха Фемеля, водночас цей день охоплює цілу епоху в житті Німеччини, історію трьох поколінь інтелігентів Фемелів, для яких є неприйнятними фашизм, будь-яке поклоніння ідолам і війні.

В романі Генріха Белля чітко постає проблема вибору. Кожен герой роману стоїть на роздоріжжі, свідомо обирає прокляття чи благословення, милосердя чи ненависть, «причастя буйвола» чи «причастя ягняти».

Ті, хто прийняв «причастя буйвола», свідомо або несвідомо обирають фашизм та все те зло, яке пов'язане з ним. Вони готові вбивати будь-кого й будь-де, навіть своїх близьких та коханих людей.

До них відноситься Нетлінгер, який перед початком війни він був завзятим гітлерівцем, а після неї вміло пристосувався до нової влади й став сановником в уряді ФНР. Саме він переслідував тих, хто не приймав ідеологію фашизму, хто не хотів бути таким, як він. Ось як описує його один з героїв роману порт'є готелю «Принц Генріх» Йохен : *«...якби ти знав, що він уже досі нажив, ти б до самого свого скопу не переставав блювати, якби побачив той фільм, який йому покажуть у день страшного суду: фільм його життя, він із тих, що наказували виламувати в трунів золоті зуби й відрізати волосся в дітей»* [1, с.400].

Важко уявити, як людина може бути здатна на такі вчинки. Ніякими добрими справами не вдасться йому стерти з пам'яті та сердець людей скоєне зло. Як казала одна з героїнь роману Маріанна: *«Є вчинки, яких не можна спокутувати каяттям»* [1, с.553]. В неї було повне право так говорити, адже війна змусила її сім'ю гратися в гру «він так наказав». Її батько застрелився, братика своїми руками вбила рідна мати, а сама Маріанна залишилася живою тільки завдяки щасливому збігу обставин.

До тих, хто зробив вибір на користь зла, відноситься й вчитель фізкультури Вакера, м'ясник Грець та Отто, один із синів Генріха Фемеля. Вчинок Греця не залишить байдужим ні одного читача. Він посягнув на святе у житті кожної людини, на життя своєї матері. Грець здав її фашистській владі, навіть не моргнувши оком. Не можливо оминати й Отто. На прикладі цього хлопця автор показує, якою руйнівною та всеохоплюючою може бути сила впливу. Ця сила змушує прийняти «причастя буйвола» навіть людину, яка була оточена великою кількістю любові, зростала в сім'ї, що ненавиділа фашизм. Автор наголошує на тому, що зло не спить. Ось як говорить мати

про свого рідного сина: «...Я бачила на власні очі, як він бив на вулиці людей за те, що вони не віддавали честі прапорові...» [1, с. 506].

Однак серед того неосяжного зла були ті, хто обрав «причастя ягняти». Ці люди не могли прийняти ту ненависть і зло, які приніс із собою фашизм. Серед них Едіт, сестра Шрелли, усмішка якої закарбувалася в серці старого Генріха Фемеля, хлопчик із записочками від Роберта, який помер в концтаборі, тесляр Ферді, Гуго, який змушений був терпіти глузування однолітків. Всі вони символізують доброту й світлу сторону людини, сміливість і чесність, бо лише сміливі можуть бути готовими заплатити найвищу ціну за свій вибір – своє життя. Незважаючи на їхню сміливість, вони не можуть самотужки боротися проти «буйволів». Агнці потребують захисту й підтримки, бо вони вразливі.

Один з героїв роману Роберт Фемель «...належить до обраних, він не ягня, а пастух» [1, с. 492]. «Роберт завжди ставав на захист порядних людей, що потребували його допомоги. Колись він врятував Шреллу, забувши свій легендарний м'яч, тепер він допомагав такому ж «агнцю» нового покоління» [2, с.43]. Одним із його способів боротьби проти фашизму було руйнування пам'яток німецької культури. Знищення абатства Святого Антонія – це особиста помста за тих, хто сам уже нічого не може вдіяти, бо «...він хотів спорудити пам'ятник із пороку та руїн тим, хто не мав культурно-історичної вартості, тим, кого ніхто не беріг...» [1, с. 560].

Хоча війна й скінчилася, Генріх Белль показує, що вирішені ще не всі проблеми. Шрелла, який після довгого заслання повертається в повоєнну Німеччину говорить: «Тут мені страшно. Не знаю, може, я помиляюсь, але люди, що їх я бачу в цьому місці, здаються мені анітрохи не кращими за тих, від яких я колись тікав». [1, с. 532]. Багато чого потрібно змінити й переосмислити, а для цього необхідно немало часу.

Тема протистояння добра й зла актуальна не лише для повоєнної Німеччини, бо в кожній країні є люди, які готові прийняти « причастя буйвола», але є й ті, хто приймає «причастя ягняти». Кожен сам обирає між прокляттям та благословенням.

Література

1. Белль Г. Більярд о пів на десяту / Генріх Белль // Твори в двох томах. Том 1. – К.: Дніпро, 1989. — 798 с.
2. Таратута С.Л. Всупереч «буйволиному причастю»: Груповий портрет німецької родини на тлі двох світових воєн у романі Г.Белля «Більярд о пів на десяту» / С.Л.Таратута. – Зарубіжна література в школах України. – 2011. – № 2. – С.42–43.

ВОБРАЗ АДМОЎНАГА ГЕРОЯ Ў ПРОЗЕ Л. РУБЛЕЎСКОЙ

Літаратуразнаўчае азначэнне паняцця “адмоўны герой” у слоўніках, як правіла, не фіксуецца. Разважаючы ад супраціўнага, можна вывесці ўласную дэфініцыю. Калі станоўчы герой увасабляе эстэтычны ідэал аўтара (паводле свайго светапогляду, учынкаў), то адмоўны герой павінен адлюстроўваць абсалютна супрацьлеглую светапоглядную канцэпцыю, разбуральныя для аўтарскага ўзору мастацкай гармоніі сілы. Разам з тым нельга блытаць адмоўнага героя з антыгероем, што часта назіраецца ў філалагічных даследаваннях, хаця апошні таксама можа адпавядаць дадзенай вышэй характарыстыцы. *“Антыгерой – гэта тып неадназначнага героя ў мастацкіх творах. Антыгерой падкрэслена пазбаўлены традыцыйных гераічных рыс або нават валодае адмоўнымі рысамі, характэрнымі для ліхадзеяў, але нягледзячы на гэта займае цэнтральнае месца ў творы і часам нават выступае ў той ці іншай ступені «даверанай асобай» аўтара”* [1, с. 35], – такое азначэнне падаецца ў “Літаратурнай энцыклапедыі тэрмінаў і паняццяў”.

Станоўчыя героі твораў Л. Рублеўскай (Вінцук Палецкі з аповесці “Сэрца мармуровага анёла”, Кастусь Сташынскі з аповесці “Пярсцёнак апошняга імператара”, Валянцін Чарапавіцкі з рамана “Золата забытых магіл” і інш.), як і гераіні-жанчыны пісьменніцы, падобныя, калі не аднолькавыя ў сваім знешнім выглядзе, жыццёвай неўладкаванасці, таленавітасці. Усе яны вядуць радавод ад старажытных родаў. Адмоўныя героі не ўпісваюцца ў шаблон рамантычнага інтэлектуала-ваяра за беларускасць, у супрацьлегласць доўгавалосым “сябрам па авантуры”, а потым – і роднасным душам для галоўных гераінь. *“Адмоўныя героі ў гісторыяцэнтрыйнай прозе Л. Рублеўскай – актыўныя ўдзельнікі тыповага для яе твораў канфлікту”* [2, с. 6], – слухна заўважае І. Шаўлякова. Асноўны канфлікт у прозе Л. Рублеўскай выяўляецца праз сутыкненне годнай, ахвярнай мінуўшчыны і прыземленага, сквапна-драпежнага сучаснага грамадства. Мужчынскія адмоўныя персанажы належаць да групы былых жаніхоў-мужоў галоўнай гераіні пэўнага твора, якіх яна мяняе на духоўна блізкіх доўгавалосых няўдачнікаў (хутчэй антыгерояў), што, урэшце, у выніку неверагодных прыгод і перыпетый з “гадкіх качанятаў” ператвараюцца ў “прынцаў”.

Кагорта антыгерояў (неадназначна ідэальных герояў) Л. Рублеўскай мае тую асаблівасць, што яны займаюць пазіцыю галоўных персанажаў, што разам з гераіняй праходзяць усе авантуры і выпрабаванні па ратаванні беларушчыны, аднаўленні памяці ды інш. і заваёўваюць тым самым месца ў сэрцы галоўнай гераіні. Але ўрэшце ўсе яны “расцвітаюць” пад уздзеяннем кахання ды іншых падзей, што дазваляюць ім раскрыцца з найлепшага боку,

наблізіцца да “асучасненага” рамантычнага ідэалу, вартага іх продкаў – каралёў ды інсургентаў, і выяўляюць свой спрыт, рашучасць, мужнасць і нават вонкавую прыгажосць.

Для адмоўных герояў прозы Л. Рублеўскай уласцівы наступныя заганы: абьякавасць да беларушчыны і ўвогуле айчыннага мінулага; залішні эгацэнтрызм; няздольнасць перамагчы страх; подласць (не ўхваляецца, нават і дзеля выратавання каханай); знешняя клапатлівасць аб гераіні без сапраўдных пачуццяў і прыняцця яе асобы.

Адмоўныя персанажы сустракаюцца і сярод жаночых вобразаў. Да прыкладу, Вера Сцяпанаўна (Віта) – былая жонка Вінцука Палецкага (апавесць “Сэрца мармуровага анёла”), іншыя суперніцы галоўнай гераіні (“светлакосяя гандлярка” з рманы “Золата збытых магіл”). Іх характарыстыкі цалкам адваротныя аўтарскаму ідэалу жанчыны – шляхетнасці, інтэлігентнасці, некрыклівай годнасці, гарманічнай спалучанасці знешняй і ўнутранай прыгажосці, бездакорнай культуры паводзінаў, адукаванасці, павагі да людзей, наяўнасці ідэалаў, мужнасці, адсутнасці меркантильнасці і прагматызму, бескарыслінасці.

Такім чынам, і жаночыя, і мужчынскія адмоўныя персанажы ў прозе Л. Рублеўскай належаць да часовага поля сучаснасці і амаль не сустракаюцца ў мінулым. Адметная роля ў сістэме персанажаў прозы пісьменніцы належыць антыгероям, якія ў працэсе разгортвання сюжэта ператвараюцца ў станоўчыя персанажы, з пасіўных – у дзейных асоб і абавязкова звязваюцца з адраджэнскай праблематykай.

Літаратура

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Рос. акад. наук, ИНИОН ; гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. – М.: Интелвак, 2001. – 1600 с.
2. Шаўлякова, І. Міфалогія вяртання : беларуская проза першага дзесяцігоддзя ХХІ стагоддзя / І. Шаўлякова // Літаратура і мастацтва. – 2011. – № 18. – С. 6.

Марія Іванова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

ПРОБЛЕМА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ПОЭМЕ ФЕРНАНДО ПЕССОА «ТАБАЧНАЯ ЛАВКА»

*Я останусь навеки "не родившимся для этого",
Я останусь навеки "тем, кто имел основания...",
Я останусь навеки тем, кто ждет,
что ему распахнется
калитка в стене, изначально лишенной калитки...*

Что такое **идентичность**? С чем идентифицирует себя человек и как это влияет на сознание и сущность в целом?

Конечно, невозможно пойти глубже, не зная самых основных психологических понятий, которые касаются этой темы. Наверное, лучше всех ее исследовала психолог Хилари Пецольд [4], которая считает, что идентичность — это единственность, за которой подразумевается уникальность живого существа, в особенности человека. Проще говоря — это личность человека. Она является процессом длинной в жизнь, и ее неотъемлемая часть — мимика, жесты, интонации и еще огромное количество вещей, которые отличают конкретного человека от любого другого.

Х.Пецольд представила также свою концепцию идентичности, а точнее она описала, что это понятие стоит на 5 столбах, которые определяют баланс человеческого существования. Этими столбами являются: 1) смысл жизни; 2) отношения; 3) здоровье; 4) работа; 5) деньги. Кризис идентичности наступает в тот момент, когда один или несколько столбов «ломаются» или внезапно резко меняются, а другие — не могут в достаточной степени стабилизировать личность [4].

Очень хорошо понимал, что это такое, португальский писатель-авангардист Фернандо Пессоа. Значительным вкладом в литературу стало творчество гетеронимов (имя, используемое автором для части своих произведений, выделенных по какому-либо признаку) писателя, у которого их было несколько десятков. Самое интересное то, что самые известные из них были снабжены биографиями, вели активную переписку между собой и довольно часто общались. Так, например, Алваро де Кампос убедил самого Фернандо Пессоа разорвать помолвку с единственной в жизни писателя женщиной. Важно заметить, что в отличие от Пессоа у де Кампоса были гомосексуальные связи [1, с. 299-300].

«Как я пишу от имени этих троих?... От имени Казйро — в порыве чистого и неожиданного вдохновения, не зная заранее, даже не предполагая, что буду писать. От имени Рикарду Рейша — после некоего абстрактного размышления, какое внезапно обретает форму конкретной оды. От имени Кампуша — когда чувствую неожиданный импульс писать, но ещё не знаю о чём. (Мой полу-гетероним Бернарду Соареш, который, впрочем, во многих случаях напоминает Алвару де Кампуша, появляется всегда, когда я усталый или сонный, так, что несколько прерываются мои способности к рассуждению и торможению; такая проза является постоянным мечтанием. Это полугетероним, так как, не обладая моей личностью, не обладает и отличной от моей, но, скорее, ею, но искаленной. Это я — минус разум и чувствительность. Проза, исключая то, что даёт рассудок, менее значительный, чем мой, такая же, и язык совершенно такой же; тогда как Казйру плохо пишет по-португальски, Кампуш — разумно, но с некоторыми незначительными ошибками, Рейш — лучше меня, но с пуризмом, какой я считаю преувеличенным. Мне трудно писать прозу Рейша — хотя бы и неизданную — или Кампуша. Притворяться легче в стихах, даже потому что они более стихийны)», — написал Фернандо Пессоа в своем письме к Адолфу Казайш Монтейру [3].

По последним сведениям, список гетеронимов португальского писателя включает в себя 136 имен (вместе с полугетеронимами и псевдонимами). Под влиянием такого количества сущностей Фернандо Пессоа перестает быть ортонимом (реально существующим автором) и превращается в одного из своих гетеронимов [1, с. 299-300].

Наиболее ярким произведением этой выдающейся личности является поэма «Табачная лавка», написанная Альваро де Кампосом в 1928 году, которую не зря называют самой красивой поэмой века.

Саму поэму довольно сложно трактовать, ведь в ней содержится огромное количество символов и очень глубокая философия, что, в принципе, не странно, если принимать во внимание то, что она написана наиболее авангардистской личностью автора. Если рассматривать поэму как становление личности писателя, то можно мысленно разделить ее на четыре части:

1. Я – никто.
2. Я – все.
3. Я ограничен
4. Я просто тут.

В первой части перед нами стоит поэт или прозаик, который находится в начале своего творческого пути, для него мир – это всего лишь неосуществимая мечта. Все, что стоит у него перед глазами, – это явные творческие глыбы, такие, как Гёте, Шекспир и другие выдающиеся личности, в сравнении с ними писатель чувствует себя незначительным, а то и никем. *«Я никогда никем не буду. / И захотеть стать кем-нибудь я не могу»*, - у лирического героя даже отсутствует вера в то, что он когда-либо сможет стать кем-то значительным, он даже не разрешает себе об этом мечтать. Он знает, что у него никогда ничего не получится: *«...все это мнимость - оно существует / внутри. / Неудача во всем. / Я решения не принял, и Все обернется Ничем»*. Но герой не оставляет желания и старания постичь сущность всего, что происходит вокруг.

Со временем меняется все: сам поэт, его отношение к себе и к миру, и читатель переносится во вторую часть поэмы. Перед нами предстают мысли героя, его битва с самим собой, он начинает считать себя непризнанным гением, о котором скорее всего никто и никогда не узнает. *«Я вымечтал большие, чем Наполеон завоевал. / Я прижал к груди род людской крепче, чем Христос, / Я разработал доктрины, которые Канту не снились»*, - и тем не менее он понимает, что таких, как он, миллионы, непризнанных гениев с «мансарды», которые только то и могут, что мечтать и размышлять. Но это ни к чему не приведет, это не сделает человека знаменитым, это ничего не изменит, ведь он остается всего лишь «человеком с мансарды», который, кроме как размышлять, ничего делать и не хочет.

И именно в этот момент герой понимает, что он ограничен (Начинается третья часть поэмы). Но в чем состоит эта ограниченность? На самом деле только в том, что ему (писателю) не хочется выйти из своей зоны комфорта. *«Я останусь навеки "не родившимся для этого", / Я останусь*

навек *"тем, кто имел основания..."*, / *Я останусь навеки тем, кто ждет, / что ему распахнется / калитка в стене, изначально лишенной калитки*», - перед ним нет никаких преград, чтобы продвигаться дальше, но все же он ждет, что кто-нибудь откроет перед ним ту «калитку», которой на самом деле не существует. Он сам строит перед собой преграду, изначально не веря в себя, даже презирая себя не только как поэта, но и как личность. Единственное, что герой признает, так это то, что он никогда и никем не будет. Ему больно понимать, что все, что он делал в своей жизни, направило его в эту точку, сложно осознавать, что образование, вера, любовь не дали ему ничего и не привели его никуда. Это настолько его угнетает, что он опускается до уровня зависти, причем зависти к человеку, у которого нет ничего. *«Но нет такого бродяги, кому бы не позавидовал / сегодня / лишь потому, что он - это не я»*, - в этих словах звучит ненависть к своей жизни и к самому себе, к своему способу существования.

И именно в этот момент герой смиряется с тем, кто он (четвертая часть поэмы). Он – тот, кем он сам себя сотворил, только он один в ответе за свою жизнь. Он настолько часто надевал маску, что она уже приросла к его лицу (здесь также можно провести аналогию с самим Пессоа и его гетеронимами) настолько, что, сорвав ее, поэт не узнает себя или то, что он него остается. С ужасом и одновременно со смирением герой понимает, что он всего лишь звено в круговороте вечно повторяющихся событий. Он понимает, что в этой жизни все тленно и быстротечно.

Конец поэмы неоднозначен, перед нами все тот же писатель, который надевает свою только что сорванную маску и пытается поведать о совершенно других вещах, делая вид, что причина философии - плохое настроение. Невероятно большую роль играет мелькнувший на несколько секунд Эстевес, который *«напрочь лишен метафизики»*. При его появлении что-то переключается в сознании поэта. Он понимает, что не всем дано философствовать, что не все могут увидеть ту неидеальную модель мироздания, без всякой надежды, которую видит он. А может быть, именно отсутствующая надежда сделала его таким, какой он есть.

Самая сильная строка поэмы – *«хозяин лавки шлет улыбку мне»*. Она символизирует надежду, которой не видит писатель, эта улыбка приободрения рушит все жизненные каноны и постулаты героя, ведь если есть человек, который может поддержать его, то почему он сам не может поверить в себя?

В поэме «Табачная лавка» показана борьба личности с самой собой, мы видим, как постепенно ломается человек под влиянием самого же себя. Эта поэма невероятно четко показывает, что способен сделать человек сам с собой, как и то, что только мы творцы своего «я». Автор выстраивает тонкую линию становления писателя как такового и показывает, насколько тонка грань между разными этапами этого процесса. Кроме того, поэма пропитана автобиографическими элементами, что дает возможность намного лучше понять самого Фернандо Пессоа как человека и творца.

Література

1. Плавский З. И. Португальская литература / З. И. Плавский // История всемирной литературы. — АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М: Наука, 1994. — Т. 8. — С. 299—300.
2. Пессоа Фернандо. Лирика / сост. Е. Витковского; предисл. Е.Ряузовой. — М.: Художественная литература, 1989. — 303 с.
3. Пессоа Фернандо. Письмо к Адольфу Казайш Монтейру от 13 января 1935 года. — Режим доступа: https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_de_Fernando_Pessoa_para_Adolfo_Casais_Monteiro
4. Die 5 Säulen der Identität nach H.G. Petzold. — Режим доступа: http://www.therapiedschungel.ch/content/5_saeulen_der_identitaet.htm

Світлана Іванова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

ТИПИ СІМЕЙ У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сім'я і сімейні стосунки є предметом вивчення не лише психології, філософії, соціології, демографії і історії, але й літератури, яка з давніх часів цікавиться сімейним життям.

Сім'я стала по-справжньому головним героєм багатьох творів в ХІХ – початку ХХ ст. Класики прагнули наділити кожного з своїх героїв хоча б незначною сім'єю. В романах, повістях, оповіданнях, п'єсах постають різноманітні варіанти сімейного життя.

Література намагається розкрити різні типи родинних стосунків, тому «сімейну літературу» можна поділити на два типи:

- 1) твори, в яких зображені гармонійні і дружні стосунки в сім'ї;
- 2) твори, в яких зображені сімейні негаразди і непорозуміння.

До першого типу «сімейної літератури» можна віднести романи Луїзи Мей Олкот «Маленькі жінки» (1868) і «Хороші дружини» (1869), в яких розповідається про сестер Мег, Джо, Бет та Емі, які народилися у небагатій, але дуже дружній родині, де ніякі труднощі не заважають щирій любові.

Варто згадати і сім'ю Ростових з роману «Війна та мир» Л.Н. Толстого. Ростови – приклад ідеальних стосунків, які є втіленням любові і поваги між рідними людьми. В цій сім'ї ніхто нікого не звинувачує, не обманує, всі готові допомагати один одному. Радість і смуток переживають разом, адже вони – одне ціле.

Ще один яскравий приклад гармонійних сімейних стосунків бачимо в історичній повісті О.С. Пушкіна «Капітанська дочка» (1836), де автор наблизився до зображення християнського ідеалу сімейного життя, змальовуючи родину Міронових.

Але гармонійні сім'ї – лише поодинокі випадки в літературі. Більшість письменників хотіли показати реальні стосунки, реальні проблеми сімей, адже, як говориться в німецькому прислів'ї, «Streit kommt auch in den besten Familien vor» (сварки трапляються навіть в найкращих сім'ях) [3], тому у творах часто зображувалися ситуації, коли члени однієї сім'ї не розуміли один одного та й не намагалися зробити це, досліджувалися випадки, коли доля окремого члена родини, його почуття входили в непримиренну суперечність з інтересами сім'ї, коли складалась гостра драматична ситуація. Так, у творах французьких письменників Моріса Дрюона, Франсуа Моріака, Ерве Базена та інших сім'я представлена як втілення жорстокої тиранії і насильства над особистістю [2, с. 8].

До другого типу «сімейної літератури» можна віднести роман М.Е. Салтикова-Щедріна «Добродії Головлеви». «Добродії Головлеви» – це історія життя дворянської сім'ї. Руйнування буржуазного суспільства, як в дзеркалі, відображається у руйнуванні родини. Руйнується весь комплекс родинних зв'язків і моральних норм поведінки. Це «страшна книга» про три покоління однієї сім'ї, які повністю морально деградували.

Відомий вигук Андре Жид: «Сім'ї, я вас ненавиджу!» [1] – міг би бути поставлений епіграфом до художньої літератури про буржуазні сім'ї II пол. XIX – початку XX століття, які гнітили та ламали людину. Саме література XX ст. засвідчила драму століття – загибель сім'ї. Як приклад можна навести роман Моріса Дрюона «Сильні світу цього». Читаючи цей роман, ми стаємо свідками не лише розквіту, але й падіння великої сім'ї, яка посідала почесне місце в історії країни. Ми бачимо, як боротьба за владу робить людей «сліпими» та жорстокими навіть по відношенню до свої рідних.

Сімейний конфлікт бачимо і в романі Ерве Базена «Гадюка в кулаці» (1948), в якому розповідається про повні ненависті стосунки між членами сім'ї Резо: між бездушною і жорстокою матір'ю та її дітьми, в першу чергу з оповідачем – Жаном Резо.

Роман Франсуа Моріака «Клубок змій» (1932) – це метафора душі, яка не пізнала католицьку релігію. В книзі кожен член буржуазної сім'ї отримує своєю злобою існування інших. Ненависть в сім'ї зображується не як результат невдалого союзу, а як діагноз усього суспільства.

Отже, для літератури тема сімейних стосунків завжди залишається актуальною. У творах постають різні типи родинних відносин: гармонійні та дисгармонійні, дружні та ворожі. Класики прагнули дослідити та представити цю проблему читачеві з різних сторін. І хоч існує велика кількість творів, в яких зображені позитивні сім'ї, все ж найболючішою темою залишається неблагополучна сім'я, як, наприклад, у творах «Добродії Головлеви» М.Е. Салтикова-Щедріна, «Гадюка у кулаці» Ерве Базена та ін. У цих романах проблема взаємопорозуміння між чоловіком та жінкою, братом та сестрою, батьками і дітьми має негативне вирішення.

Література

1. Жид А. Яства земные / А. Жид. – Режим доступу: http://lib.ru/INP_ROZ/ZHID/qwstwa.txt
2. «Мысль семейная»: семья в художественной литературе: информ.-библиогр. материалы / Сост. Т.А. Сенинг. – Самара: Самар. обл. универс. науч. б-ка, 2008. – 54 с.
3. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. – Режим доступу: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Familie>

Артем Кадиров
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.І. Борох

ОСТРІВНА ТЕМАТИКА В ЖАНРАХ УТОПІЇ ТА АНТИУТОПІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Острів в утопії пов'язаний з темою порятунку від щоденного хаосу, асоціюється зі спокоєм, стабільністю, гармонією з собою та природою тощо. Острів виступає як місце, що має таємницю суспільної гармонії або відкриває можливість для якоїсь самореалізації. Будучи по суті своїй утопічним, тобто неіснуючим місцем, острів перетворюється у свого роду секретну лабораторію, де виробляються проекти зміни людини і суспільства. Тобто острів диктує материку ідеали особистості та суспільного життя, стає вмістилищем ідеї технічного та соціального прогресу, джерелом матеріальних та духовних благ.

Острівна тематика в літературі утопії є досить поширеним явищем, адже саме часопростір острова дозволяє авторам розробляти образ суспільства, в якому людина живе згідно зі своїми природними нахилами, а стосунки між колективом і особистістю будуються на засадах взаєморозуміння і поваги.

Втім, мрія про ідеальний устрій, досконалий суспільний лад не стала реальністю, що спричинило появу численних антиутопій, таких, як «Левіафан» Т.Гоббса, «Байка про бджіл...» Б.Мандевіля, «Мандри Гулівера» Дж.Свіфта, «Володар Мух» В.Голдінга, «Цей чудовий новий світ» О.Хакслі та ін.

У подібних антиутопічних творах тема острова використовується авторами з абсолютно іншою метою - відрив від соціуму, цивілізації, загальноприйнятих норм моралів та цінностей приводить не до самовдосконалення чи пошуку гармонії, ідеалу, а до руйнації внутрішнього світу людини.

Таким чином, утопічний хронотоп уявляється повністю завершеним. Острів, судячи з творів антиутопії, вже нічого не може дати материку, прагнути на острів зайве. Ідеї утопії опинились у глухому куті.

Острівна тема була досить таки поширеною в утопії та антиутопії епохи Відродження та нового часу. Популярність вказаних літературних

жанрів була зумовлена, перш за все, соціально-економічним фактором та прагненням людини до постійного вдосконалення не лише себе як особистості, а й того суспільства, членом якого вона є. А от тема острова знаходила своїх прихильників з тієї причини, що людина саме на острові може проявити свій потенціал, втілити у життя свої мрії, або ж зректись усього того, що робить її власне людиною. Все це, на переконання авторів, може відбутись саме на острові, адже він не підкоряється законам «великої землі», а живе самостійним невідомим життям.

Література

1. Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе / М.Бахтин // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худ. лит., 1975. – С. 234-407.

Вольга Каменюкова

*Гомельські дзяржаўны ўніверсітэт імя Францыска Скарыны
Навук. кіраўнік – к. філал. н., дац. А. В. Браздзіхіна*

АСАБЛІВАСЦІ ВЫКАРЫСТАННЯ МАТЫВУ ДВУХСВЕЦЦЯ Ў РАМАНЕ В. КУРТАНІЧ “ЗАЛЮСТРЭЧЧА ДЛЯ АЛІСЫ”

Двухсвецце ўяўляе з сябе адмысловую мадэль пабудовы мастацкага твора, якая набыла найбольшую распацоўку ў межах філасофска-эстэтычнай парадыгмы рамантызму, ператварыўшыся ў яго асноватворны прынцып. Не менш папулярная гэтая мадэль у творах сучаснай літаратуры. Так, наяўнасць двухсвецця заяўлена ўжо ў назве твора Вольгі Куртаніч “Залюстрэчча для Алісы”.

Галоўная гераіня рамана – дваццацідвухгадовая дзяўчына, якая месяц таму перажыла скасаванне шлюбу і “пачала праяўляць абыякавасць да жыцця” [1, с. 5]. У такім хісткім псіхалагічным стане яна падпадае пад уздзеянне свайго шэфа І. І., апантанага ідэяй стварэння новай рэлігіі. І. І. прапаноўвае гераіні сварыць партрэт, на якім яна будзе адлюстравана ў вобразе рымскай багіні Юноны. Гэтая акалічнасць актывізуе працэс раздвойвання свядомасці Алісы: “Я пачала задумвацца: дык хто ж я на самой справе – сакратарка, мастацтвазнаўца, антычная статуэтка ці бедная дурніца?” [1, с. 12].

Адчуванне няпэўнасці, па меркаванні многіх даследчыкаў, – дамінантны стан многіх твораў В. Куртаніч. І. Шаўлякова слушна зазначае, што яе тэксты “спракаваныя эпохаю – міжчассем, міжсезоньем, міжбыццём у тлуста-галінастай **НЯПЭЎНАСЦІ**” [2, с. 307]. У рамане “Залюстрэчча для Алісы” гераіня таксама аказваецца на мяжы рэальнага і ірэальнага. На яе памежнае становішча ўказваюць і сны-прароцтвы. Н. Нагорная, разглядаючы анэйрасферу ў рускай прозе ХХ стагоддзя, адзначае: “Сны, адпаведна, – гэта аповеды, тэксты, якія дазваляюць чалавеку ўсвядоміць свой жыццёвы выбар” [3]. Праз сны дзяўчына бачыць, што з ёй адбудзецца, калі яна прыме шлях, прапанаваны шэфам. Адметна тое, што ў творы прадстаўлены тлумачэнні-інтэрпрэтацыі сноў. Іх дае І. І., які загадзя ведае начную мрою

свайёй сакратаркі. Адзначаная акалічнасць насцярожвае гераіню: “*Хто мог закласці ў мозг дзею, пра якую я нічога не ведала?*” [1, с. 22]. На гэтае пытанне пісьменніца дае адказ: яе гераіня выказвае здагадку аб тым, што І. І. выключна валодае гіпнозам.

Алісу вабіць загадкаваць “залюстрэчча”, і яна ўсё больш і больш уваходзіць у яго. Смерць каханага мужчыны, які з’яўляўся сілай, што трымала дзяўчыну ў рэальнасці, прыводзіць да поўнага і незваротнага пагружэння ў залюстрэчны свет. Важна адзначыць, што ў рамане люстэрка як рэчывыны вобраз не ўзгадваецца. Уваход у “залюстрэчча” гераіня знаходзіць у вачах І. І.: “*За маёй спіной знаходзілася вакно, я ўбачыла адлюстраванне двух аднолькавых міні-вакенаў у зэрнах шэфа, калі ён ледзь-ледзь нахіліўся. <...> Розум ужо не пачуваўся бадзёрым, але, прымаючы чужыя імпульсы, намацаваў мяжу, прыхованы шлях, дзверы, дазволены крок – усё разам: у звышнатуральны пачуццёвы свет*” [1, с. 69]. Па сутнасці, “Краіна цудаў” у рамане-парафразе ўяўляе сабой светабачанне І. І., яго навязлівую ідэю стварэння новай рэлігіі. У сувязі з гэтым можна гаварыць аб падвоеным успрыняцці рэчаіснасці не толькі Алісай, а і яе шэфам. Але ў выпадку з І. І. абранне пазарэальнага свету з’яўляецца добраахвотным і абдуманым. Для дзяўчыны ж “залюстрэчча” тоеснае страце волі і нават уласнай асобы: “*Мая arbiturum liberum зноў залежала ад шэфа*” [1, с. 29].

Будучы парафразам, паводле аўтарскага жанравага вызначэння, твор В. Куртаніч з’яўляецца раманам-ілюстрацыяй да кнігі Л. Кэрала “Прыгоды Алісы ў краіне цудаў. Аліса ў Залюстрэччы”, цытаты з якой шырока прадстаўлены ў сучасным тэксе. І. Шаўлякова зазначае: “*Інтэртэкстуальнасць («меч» і «арала», «клюшка» і «коўзанка» постмадэрну) адразу ж выразна акрэсліваецца ў якасці вызначальнага сюжэтна-кампазіцыйнага прынцыпу*” [2, с. 308]. Аліса – агульная гераіня абедзвюх гісторый, якая і ў Л. Кэрала, і ў В. Куртаніч становіцца палонніцай чужых планаў. Абапіраючыся на гэта, можна гаварыць пра асаблівую форму двухсвецца ў творы беларускай пісьменніцы: абсурд залюстрэчча Л. Кэрала знаходзіць сваё адлюстраванне ў рэальнасці сучаснага рамана.

Такім чынам, асаблівасці выкарыстання матыву двухсвецца ў рамане-парафразе В. Куртаніч наступныя: іншасвет у творы – гэта вынік светабачання І. І.; успрыняцце свету героямі скажаецца пад уздзеяннем жыццёвых абставін і адпавядае свядомасці так званага памежнага чалавека (мяжа XX і XXI стагоддзяў); Аліса трапляе ў “залюстрэчча” пад уздзеяннем гіпнозу. Апошні выступае лагічным вытлумачэннем абсурду таго, што адбываецца вакол галоўнай гераіні. Іншасвет набывае значэнне зняволення. Парафраз для гэтага твора не проста жанравае вызначэнне, а і спосаб інтэртэкстуальнага падваення самаго тэксту.

Літаратура

1. Куртаніч В. Залюстрэчча для Алісы: раман -парафраз, апавесці, п’еса, апавяданне / В. Куртаніч. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2003. – 312 с.

2. Шаўлякова І. Траекторыя блуканняў – і супраціўнага духу / І. Шаўлякова // В. Куртаніч. Залюстрэчка для Алісы: раман-парафраз, апавесці, п'еса. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2003. – С. 307 – 310.

3. Нагорная Н. А. Онейросфера в русской прозе XX века: модернизм, постмодернизм [Электронный ресурс] / Н. А. Нагорная. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/oneirosfera-v-russkoi-proze-xx-veka-modernizm-postmodernizm>

*Анастасія Канаваленка
Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Францыска Скарыны
Навук. кіраўнік – к. філал. н., дац. А. В. Браздзіхіна*

ХРАНАТОП БІТВЫ Ў МАСТАЦКІМ АСЭНСАВАННІ ЛЕАНІДА ДАЙНЕКІ

Творчасць Л. Дайнекі арганічна ўваходзіць у агульны кантэкст сучаснай айчынай і сусветнай гістарычнай прозы. Аўтар істотна пашырае дыяпазон мастацкага асэнсавання мінулага і стварае аб'ектыўную карціну заўжды няпростага гістарычнага працэсу. Раманы пісьменніка адрозніваюцца панарамнасцю, шырынёй ахопу матэрыялу; прывабліваюць захапляльнымі сюжэтамі і нацыянальным каларытам.

У гістарычных раманах Л. Дайнекі апісанню ваенных падзей – змаганьняў, турніраў, шматлікіх сутыкненняў паміж дзеючымі асобамі – адводзіцца не апошняе месца. Сцэны падобнага кшталту арганічна ўліваюцца ў фабулу мастацкага тэксту і ўказваюць на наяўнасць у ім хранатопу бітвы (тэрмін М. Бахціна), які мае свае асаблівасці.

Пад час тэрытарыяльна-рэлігійных супярэчнасцяў разгортванне падзей прадугледжвае перыядычнае знаходжанне дзеючых асоб на полі бою. Звычайна героі ўключаюцца ў небяспечныя для іх жыцця здарэнні раптоўна, нягледзячы на тое, што кожны ведае пра наяўнасць у краі ворагаў: *“Лэты пакуль што не бачылі мечаносцаў. Іхнія позіркы былі скіраваны на магілы <...>. Быццам віхор наляцеў на могілнік. <...>. Але напад быў такі нечаканы, рыцары несліся такой лавай, што лэты не змагі аказаць ніякага супраціўлення”* [1, с. 232]. З прыведзенага прыкладу з рамана “Меч князя Вячкі” бачна, што прасторавыя паказчыкі ў эпізодах застаюцца нязменнымі. А вось роля чалавека ад пасіўнай эвалюцыянуе да актыўнай, каб абараніцца ад ворага і знішчыць яго.

У раманах Л. Дайнекі асаблівае значэнне набываюць мастацкія дэталі, з дапамогай якіх пісьменнік паслядоўна і дакладна паказвае жорсткасць супернікаў. Асабліва тых, хто знішчае нявінных людзей (пераважна паганцаў), парушаючы ўсе каноны маралі і забываючыся на чалавечнасць. Так, у рамана “Меч князя Вячкі” *“мечаносцы секлі, калолі і тапталі лэтай моўчкі. Толькі чуўся востры свет мячоў, звінела жалеза <...>. Гэта быў крывава танец смерці, дзе, як арэх, расковаліся чарапы, дзе выскоквалі з вачніц вочы, дзе праз рассечаную кашулю і грудную клетку*

можна было ўбачыць, як у забітага чалавека ўсё яшчэ б'ецца сэрца" [1, с. 233].

Асаблівае гучанне ў хранатопе бітвы набывае такая прасторавая апазіцыя, як "свой – чужы", якая праяўляецца праз падзел некалькіх варагуючых лагераў паводле веравызнання (хрысціянства – паганства), а таксама па прынцыпе "абаронца – нападаючы". Нагодай для сварак паміж імі становяцца адрозненні ў светапоглядзе, рэлігіі, культуры, традыцыях і мове. Імкненне захапіць як мага больш земляў нярэдка вымушае князёў выходзіць за межы ўладанняў. Пры гэтым кожны з правадыроў дзейнічае згодна са сваімі прынцыпамі. Да прыкладу, палітыка полацкага князя Уладзіміра – героя рамана "Меч князя Вячкі", у адрозненне ад яго васала, цалкам грунтуецца на кампрамісах: *"З тэўтонамі трэба змірыцца. <...> Галоўнае – мір з імі. Будзе мір з Рыгай – будзеш ты, князь, на залатасёдлым кані сядзец"* [1, с. 126].

Яшчэ адна канцэптуальная апазіцыя – адкрытая (топасы поля, лугу) і закрытая (локусы лесу, замка) прастора. Адметна тое, што захопнікі беларускіх земляў лепш за ўсё арыентуюцца ў стэпах, калі іх дзеянні не абмяжоўваюцца фізічнымі перашкодамі. Але варта ім патрапіць у замкнёнае памяшканне ці прастору – пачынаюць гінуць адзін за другім.

Хранатоп бітвы ў раманным цыкле нярэдка выконвае ролю вяршыннага, пераломнага моманту твора. Так, кульмінацый рамана "Меч князя Вячкі" можна лічыць гібель Вячаслава Барысавіча на полі бою. Да апошняга імгнення князь не здраджвае роду Рагвалодавічаў, да якога належыць. Таму пасля жорсткай сечы храніст Генрых, працягчы ўсведамленнем непераможнасці тых, у каго яны хочуць адняць зямлю і волю, у роспачы выкрыквае дастаткова праўдзівыя словы: *"Ён перамог!"* [1, с. 299].

Падобная арганізацыя мастацкага твора дазваляе чытачам не толькі прасачыць за развіццём асноўнай плыні сюжэта, але і прааналізаваць раскрыццё характараў галоўных герояў. Напрыклад, вобраз Канстанціна Астрожскага ў рамана Л. Дайнекі "Назаві сына Канстанцінам" яскрава ўвасабляе мужнасць і ваярскі дух нашай зямлі менавіта дзякуючы ўключанасці яго ў хранатоп бітвы. У бітве пад Воршай літоўскі гетман атрымаў перамогу над войскам, якое амаль што ў тры разы пераўзыходзіла ліцвінскія палкі. Славутае змаганне пад Віцебскам паказана панарамна, паэтапна, з гістарычнай дакладнасцю, дзякуючы чаму раскрываецца ваярскі талент славутага палкаводца. Само дзеянне рамана адпавядае звычайнаму руху жыцця і паскараецца толькі падчас апісання бітваў. Дынаміка апаведу павышаецца праз увядзенне ў структуру тэксту вялікай колькасці дзеясловаў. Да прыкладу ў рамана "Назаві сына Канстанцінам" аўтар піша так: *"Максенцый <...> ударыў яго кулаком у баявой пальчатцы ў твар, раскрывяніў нос. <...> Марцін схпіў праціўніка за глотку, пачаў, усё тужэй сіскваючы пальцы, душыць"* [2, с. 95].

Такім чынам, хранатоп бітвы ў раманных творах Л. Дайнекі падразумявае неаднаразовыя сутыкненні і змаганні герояў з небяспечнымі

для їх жыцця абставінамі. Сярод адметнасцей яго мастацкага ўвасаблення – размытасць межаў, паскарэнне часу аповеду, кульмінацыйная роля ў тэксце, супадзенне апазіцый “свой – чужы” і “адкрытасць прасторы – яе закрытасць”. Хранатоп бітвы дазваляе надзвычай яскрава раскрыць характары герояў, высветліць розныя іх грані праз удзел у баявых дзеяннях. Гэтаму спрыяе і запоўненасць прасторы рэчамі, падкрэсленая ўвага пісьменніка да дэталей.

Літаратура

1. Дайнека, Л. Меч князя Вячкі / Л. Дайнека. – Мінск: Юнацтва, 1987. – 302 с.
2. Дайнека, Л. М. Назаві сына Канстанцінам / Л. М. Дайнека. – Мінск: Літаратура і мастацтва, 2010. – 448 с.

Марія Кітайчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

ПРОБЛЕМА МАНІПУЛЯЦІЇ НАТОВПОМ У ТВОРАХ Т. МАННА ТА П. ЗЮСКІНДА

Людина – це неперевершене і унікальне Боже, або хтось скаже природне створіння, але все ж факт залишається фактом. Баал Шем Тов, засновник однієї з найвпливовіших течій у сучасному юдаїзмі, говорив: «У кожному таїться щось дорогоцінне, чого немає ні в кому іншому» [1].

Новела «Маріо і чарівник» Томаса Манна і роман Патріка Зюскінда «Парфуми», що їх поєднує? Чіппола — мандрівний віртуоз, майстер розважати публіку та Жан-Батист Гренуй — надзвичайно талановитий парфумер, у якого неймовірно тонкий і сильний нюх. Обидва ці персонажі були геніями у своїй справі та змогли підкорити натовп, перетворити Особистість на простого індивідуума. Історія людства знає багато прикладів, коли сильна особистість приходить до влади і перетворює людей на стадо, яке слухняно танцює під свист нагая. Наполеон Бонапарт, Адольф Гітлер, Йосип Сталін та інші вожді, за якими сліпо слідував народ, – усі вони вміло користувались цим.

«Чоловік непевного віку, але, безперечно, не молодий, з різко окресленим, змарнілим обличчям, колючими очима, міцно стуленим зморшкуватим ротом, підфарбованими в чорний колір вусиками й так званою "мушкою" в ямці між спідньою губою і підборіддям, він був одягнений в елегантний, але химерний вечірній костюм» - здавалося б це не найпривабливіший персонаж, який може повести за собою людей, підкорити натовп, проте «вишукана й майстерна мова здобуває пошану, тому навіть найнезначніша людина намагається добирати влучні вислови й доречно їх уживати, коли хоче справити на когось враження. Принаймні з цього погляду Чіппола прихилив до себе глядачів, хоч аж ніяк не належав до тих людей,

яких італієць, своєрідно змішуючи моральні й естетичні оцінки, вважає за симпатичного».

У новелі автор висвітлює проблему “фашизму і свободи”. Автор виявив небезпечну тягу суспільства до ірраціональності, його готовність нехтувати етичними і раціональними принципами життя. У феномені Чіпполи письменник досліджує тип “сильної особистості”, з яким чимало обивателів в Німеччині 20-30-х років пов’язували надії на встановлення порядку в країні. В образі Чіпполи автор розкрив страшну антигуманну суть тоталітарної влади, якої жадає така особистість.

«А сталося те, що десять тисяч людей на майдані та навколишніх схилах хвиля за хвилею переймалися непохитною вірою: людина в синьому сюртуці, яка щойно вийшла з карети, аж ніяк не може бути вбивцею. Не те, щоб люди засумнівалися в його ідентичності! Перед ними був той самий чоловік, якого вони кілька днів тому бачили на соборній площі у вікні резиденції і якого вони розтерзали б з несамовитою зненавистю. Той самий, хто ще два дні тому на підставі приголомшливих доказів та особистих зізнань був справедливо приречений до страти. Той самий, чиєї смерті вони з такою жадобою прагнули ще хвилину тому. Це, безперечно, був він! Та з іншого боку — це був не він, це не міг бути він, бо не міг бути вбивцею. Чоловік, що стояв біля плахи, був уособленням невинності». День страти злочинця став днем його тріумфу. Декілька крапель магічних парфумів змусили натовп, що мав намір його роздерти, не тільки виправдати, а й схилитися перед учорашнім вбивцею. Кожному він видався ідеалом, який був у його свідомості, "усі вважали чоловіка в синьому сюртуці найкращим, найпривабливішим і найдосконалішим створінням, яке тільки можна собі уявити".

Завдяки своїм феноменальним здібностям відчувати запахи, запам’ятовувати їх, комбінувати й створювати нові композиції — добився професійного успіху, навіть завдяки цьому отримав владу над людьми.

Роман Патріка Зюскінда «Парфуми» алегоричний, у ньому криється надзвичайно глибокий зміст. Гренуй зображений лідером, який не заслуговує на владу, він не вміло користується нею. Образ парфумів втілює у собі усі можливі засоби впливу на людину. Розглядаючи цей образ через призму сучасності, «парфумами» можуть бути засоби масової інформації, гроші, мистецтво слова, ідеологія, релігія тощо, тобто все те, за допомогою чого можна впливати на свідомість людини і переконувати її в чомусь.

І Чіппола, і Гренуй змогли підкорити натовп, стати вище над людьми, проте до чого це призвело? Кінець Гренуя був страшний, Чіппола теж був вбитий. Ніяка геніальність, ніяка висока чи невисока мета не варті людського життя. У всі часи люди намагались отримати владу і користувались різними методами аби здобути її, але факт залишається фактом, тому твори Патріка Зюскінда та Томаса Манна є дуже актуальними і в наші дні. У них зображується крах людини, яка вважає, що має право на все. Проте скільки у світовій історії прикладів, коли такі люди згубили тисячі життів. Усе залежить лише від нас. Якщо ми не будемо забувати про те, що

усі ми рівні та однакові, але в той же час індивідуальні, у світі не буде людей, які ставитимуть себе вище за інших.

Література

1. Словник афоризмів. – Режим доступу: http://aphorism.org.ua/subrazd.php?page=7&pages_block=1&rid=4&sid=47
2. Федоров А.А. Томас Манн. Время шедевров /А.А.Федоров. – Режим доступа: <http://padaread.com/?book=48984&pg=4>
3. Шалагінов Б. Б. Про аромат влади і аромат рабства : роздуми до ювілею роману Патріка Зюскінда /Б.Б. Шалагінов // Всесвіт. – 2015. – № 1-2. – С. 222-229.

Лілія Козирева
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Г. В. Осипчук

ОБРАЗИ-СИМВОЛИ В ПОВІСТІ ЕРНЕСТА ГЕМІНГВЕЯ «СТАРИЙ І МОРЕ»

У світовій літературі середини ХХ століття увага письменників спрямовується на філософські теми: пошуки сенсу людського життя, роздуми про вічну боротьбу між добром і злом, проблему людини з точки зору гуманності та моральності. До цього спонукали історичні й суспільно-політичні події: війни, формування ідеології, депресії та ін. У художніх творах цього періоду Людина стає головною загадкою, а пошук власної ідентичності – змістом побудови тексту.

Не виключенням є творчість Ернеста Гемінгвея. Проза письменника своєрідна та неповторна своїм живим подихом, різноманіттям тем, роздумів й життєвістю, глибоким психологізмом. Цьому сприяли переїзд автора з місця на місце, різноманіття подорожей, пряма та непряма участь в подіях громадянської й світових війнах, політична діяльність. Е. Гемінгвея полюбив увесь світ. Художній світ митця презентований таким чином, що входить до свідомості читача як власний набутий досвід. Вибудовується реальність символів та образів, що допомагає пересічній людині отримати відповідну інформацію.

Творчість Ернеста Гемінгвея досліджували українські та зарубіжні літературознавці: Н. Анастасьєв [1], І. Анісімов [2], К. Бейкер [3], Б. Грибанов [4], Т. Денисова [5], Р. Доценко [6], Я. Засурський [7], І. Кашкін [8], Ю. Лідський [10] та ін. Однак, не зважаючи на значну кількість наукових праць, не всі аспекти різносторонньої творчості видатного митця вивчені. Потребує уваги нове трактування глибокого символізму художніх образів повісті-притчі «Старий і море». Філософське підґрунття бачення автором таких простих, але цінних явищ людського життя вказує на *актуальність* означеної проблеми. Тому *метою* наукового дослідження є змістовий аналіз образів-символів у прозі письменника. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення *завдань*: охарактеризувати значення символічних

художніх образів та деталізувати їх змістове навантаження у художньому тексті. *Об'єкт дослідження* – повість-притча Е. Гемінгвея «Старий і море». *Предмет дослідження* – образи-символи.

Філософська повість «Старий і море», що вийшла з друку у 1952 році, стала новим етапом розвитку американської літератури. Один із ранніх варіантів заголовку притчі – «Гідність людини» – відображає філософські пошуки відповідей на питання про життя і місце людини в світі. Отримана Нобелівська премія свідчить, що Е. Гемінгвей був на правильному шляху до істини.

В основі повісті лежить реальна історія, що на перший погляд здається звичайною розповіддю про декілька днів з життя кубинського рибак Сантьяго. Однак, це і є основна частина Гемінгвеєвського «айсберга», прихованого під глибинами символів.

Назва твору «Старий і море» є символічним скороченим переказом змісту твору, змалюванням вічного замкненого кола: життя – нескінченність, досвід та глибини незвіданого.

Головний герой повісті Сантьяго – простий кубинський рибак, що *«промишляв на Гольфстрімі сам-один у своєму човні»* [11, с. 1]. Лаконічність – одна з найвизначніших ознак стилю Гемінгвея. Одним реченням він охарактеризував свого героя, адже рибалити на Гольфстрімі може лише сильна, мужня та відважна людина, тому що *«тепла морська течія в північній частині Атлантичного океану є могутнім теплим океанським потоком»* [12, с. 1]. Старий точно знає, що рибальство – це не просто спосіб заробітку, а його життєве призначення: *«саме задля цього я й народився»* [11, с. 16].

Зовнішність Сантьяго (*«потилицю його поорали глибокі зморшки, на обличчі темніли коричневі плями... Долоні старого були посічені глибокими поперечними рубцями від плетеної жилки, якою він тягнув з води велику рибу. Та жоден з тих рубців не був свіжий – усі старі, як борозни на пересохлій землі»* [11, с. 1]) різко протиставляється очам, що є дзеркалом душі: *«вони мали колір моря і блищали весело й непереможно»* [11, с. 1]. За старістю та знесиленням, що в собі уособлює зовнішність Сантьяго, стоїть незламна та непереможна людина, він знає, що *«як дуже захоче, то може перемогти будь-кого»* [11, с. 23].

Образ Старого символізує кінець життя, саме тому автор нечасто називає героя за іменем. Проте, образ старої людини з давніх-давен є образом житейської мудрості, що ми бачимо й в образі Сантьяго – людини з багатим досвідом, сформованими поглядами на життя, котра досягла високого рівня у своєму майстерстві. Автор стверджує незламність людини: *«А хто ж тебе переміг? – запитав старий сам себе. – Ніхто...»* [11, с. 41], адже *«людина створена не для поразки... Людину можна знищити, а здолати не можна»* [11, с. 35]. Цей вираз є лейтмотивом твору.

У протилежній стороні – образ Хлопчика, який є молодим та перспективним, проте не має досвіду і залюбки перейняв би його у Сантьяго. Це персонажі, які протиставляються та одночасно взаємодіють, зображуючи

безперервний цикл життя. Хлопчик Маноліно в творі для старого є реальною підтримкою, бо *«не можна, щоб людина доживала віку в самотині»* [11, с. 15], опорою в його старості, яка дуже необхідна Сантьяго: *«Хлопець – ось хто допомагає мені вижити»* [11, с. 36]. Старий з радістю навчає хлопчика всього, що вміє і що для нього є змістом власного життя: *«Старий навчив хлопця рибалити, і той любив його»* [11, с. 1].

Символічним є в повісті поєднання людини та природи. Сантьяго зображений не на фоні моря, а частиною цієї складної системи: *«...поглянув на безмежний простір моря... скупчувались хмари, віщуючи пасат, а глянувши вперед, старий побачив табун диких качок, що летіли над водою... і він зрозумів, що людина в морі ніколи не буває самотня»* [11, с. 20].

В образі Старого Гемінгвей бачить себе, зображує власні філософські погляди щодо місця людини в житті, в природі: *«Людина – доволі нікчемна істота проти дужих птахів та звірів»* [11, с. 23]; внутрішньої мужності: *«Безглуздо втрачати надію... й гріх...»* [11, с. 35].

У повісті автор доторкається до релігійної тематики: *«...те, що я убив цю рибу, – також гріх. Нехай навіть я вбив її, щоб вижити самому й нагодувати багато людей. Але тоді все – гріх...»* [11, с. 35]. Сам Гемінгвей стверджував, що писати він навчився читаючи Біблію. А ім'я хлопчика – Маноліно є скороченням від Еммануїла – одного з імен апостола Ісуса Христа.

Основними образами-символами твору, насиченими змістовим навантаженням, є море, величезна риба, акули, човен, вітрило, леви. Гемінгвей змальовує море як окремих персонаж та наділяє його якостями живого створіння: *«...думав про море як про жінку, про живу істоту, що може й подарувати велику ласку, й позбавити її, а коли й чинить щось лихе чи нерозважне, то лише тому, що така вже її вдача...»* [11, с. 10]. Море виступає символом життєвого шляху, де є місце радості і болю, смерті й життю та боротьбі за нього. Саме в морі, на 85-й день без улову Старий постає сам-на-сам з тим, до чого він прагнув останнім часом – великою рибою: *«...чи не купити нам лотерейний квиток з номером на вісімдесят п'ять? Адже завтра вісімдесят п'ятий день»* [11, с. 4]. 85 днів несуть в собі філософський зміст того, що іноді має пройти досить довгий період безуспішних намагань перед тим, як всі шляхи зійдуться за велінням долі і вдача усміхнеться та з'явиться шанс на здійснення своєї мрії.

Риба у повісті виступає гідним суперником, в якій *«усе мое багатство»* [11, с. 32]. Велика благородність Старого проявляється в його ставленні до риби: *«Адже вона мені однаково як сестра»* [11, с. 19]. Упродовж боротьби рибалки з рибою саме жилка передає зростання напруги та забарвлює перебіг подій: *«жилка знову напрулася так туго, що на ній затремтіли краплі води...»* [11, с. 24]. Перемога у цьому двобойі означає для Сантьяго довести самому собі й Хлопчику, що він дійсно чогось вартий: *«...покажу їй, на що здатна людина й що вона може знести... я незвичайний старий...А тепер настав час це довести»* [11, с. 22]. Поєдинок Старого з рибою є символом вічної боротьби людини за щастя та свою ціль, однак

завжди знайдуться «акули» [11, с. 36], бажаючи пожитися за рахунок чужої праці та досягнень: «...мерзенні й смердючі хижаци, стерв'ятники і вбивці, що з голоду могли вчепитися зубами й у весло чи в стерно човна...» [11, с. 36].

Подія, учасниками якої були акули, та її результат ламає Старого та його віру: *«Мені шкода, рибо, що так сталося. Все пішло шкереберть»* [11, с. 37]. У словах Сантьяго про те, що ніщо гарне не може тривати вічно, криється прикра філософська істина чергування «білих» і «чорних» смуг у житті. Коли від риби залишився лише скелет, *«Старий знав, що тепер він переможений остаточно й безнадійно»* [11, с. 41]. Але Маноліно допомагає відновити віру Старого в себе: *«Не вона ж тебе здолала. Не рибина»* [11, с. 42]. З даного контексту стверджується істина, що як би оточуючі обставини на намірялися зламати людину, її головною опорою завжди буде її віра, яку не можна втратити.

На шляху до мети Сантьяго супроводжують човен, вітрило та снасті. Човен Старого є образом прагнення героя до мрії, а снасті, гарпун, щогла та вітрило незабаром стають у пригоді та якнайкраще проявляють себе в майстерних руках Сантьяго. Це символічні засоби, за допомогою яких Старий прокладав шлях до успіху, а зламані й понівечені – підкреслюють стан рибалки після поразки в боротьбі з акулами: *«Вітрило було полатане мішковиною і, обгорнуте навколо щогли, скидалося на прапор безнастанної поразки»* [11, с. 1].

Повість пронизує неординарний образ-символ левів, що виступають відголоском молодості Старого: *«...та ще леви на березі. Вони гралися в надвечірніх сутінках, немов кошенята, і він любив їх так само, як любив хлопця»* [11, с. 8]. Автор вустами Сантьяго підкреслює значення цього символу: *«Чому ті леви – найважливіше з усього, що в мене лишилося?»* [11, с. 22], бо спогади – це теж важливо в житті людини. Повесть символічно завершується епізодом, в якому все поступово повертається на своє коло: *«А нагорі, в своїй хатині при дорозі, старий знову спав. Він спав так само долілиць, і біля нього, тильнучи його сон, сидів хлопець. Старому снилися леви»* [11, с. 44].

Ернест Гемінгвей збагатив повість «Старий і море» широким та глибоким спектром символічних образів, кожен з яких несе певне змістове навантаження. Автор зосередив увагу читача на духовному житті простого рибака, його особистості та вустами старого Сантьяго пропонує власні спостереження про навколишній світ, природу, роздумує про зміст життя через багате різноманіття глибоких філософських символів, що виражають в собі весь айсберг життя та глибини душі автора.

Література

1. Анастасьев Н. А. Творчество Эрнеста Хемингуэя / Н. А. Анастасьев. – М.: «Просвещение», 1981. – 112 с.
2. Анисимов И. И. Новая эпоха всемирной литературы / И. И. Анисимов. – М.: Сов. писатель, 1966. – С. 430–462.

3. Бейкер К. Жизнь Эрнеста Хемингуэя (биография) / К. Бейкер. – Варшава : Государственный Издательский Институт, 1979. – 504 с.
4. Грибанов Б. Т. Хемингуэй / Б. Т. Грибанов. – Вып. 486. – Серия : Жизнь замечательных людей. – М. : Молодая гвардия, 1970. – 448 с.
5. Денисова Т. Н. Екзистенціалізм і сучасний американський роман / Т. Н. Денисова. – К.: Наукова думка, 1985. – 245 с.
6. Доценко Р. І. Хемінгуей – якого маємо і не маємо / Р. І. Доценко // Вітчизна. – 1971. – № 6. – С. 157–164.
7. Засурский Я. Н. Американская литература XX века / Я. Н. Засурский. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 504 с.
8. Кашкин И. А. Эрнест Хемингуэй / И. А. Кашкин. – М.: Художественная литература, 1966. – 294 с.
9. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
10. Лідський Ю. А. Творчість Е. Хемінгуея / Ю. А. Лідський. – К.: Наукова думка, 1978. – 209 с.
11. Хемінгвей Ернест. Старий і море / Е. Хемінгвей // Твори в 4-х т. / Перекладач В. Митрофанов. – Т. 3. – К.: Дніпро, 1981. – С. 3–45.
12. Гольфстрім / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>

Вікторія Короленко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Д.О. Жмурко

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ТВОРІВ ДЖЕЙН ОСТЕН

Романи Джейн Остен, написані більше двох століть тому, посправжньому увійшли до скарбниці англійської та світової класики лише в першій половині XX століття, хоча схвальні відгуки про них належать ще В.Скотту. Пізніше прихильниками творчості письменниці стали Г.К.Честертон, Р.Олдінгтон, С.Моем, В.Вулф, Е.-М.Форстер.

Вирощена у багатодітній родині, Джейн Остен була вихована на класичній літературі і мала відмінний літературний смак.

У своїх романах письменниця полемізувала з прихильниками сентименталізму. Свою естетику вона вибудовувала, спираючись на творчість просвітителів, яких вона теж переростає у своїх романах, відмовляючись від зайвого дидактизму і переймаючи від романтизму, що лише народжується, інтерес до внутрішнього світу людини.

У суворій відповідності до своїх естетичних принципів і уявлень про завдання письменника Джейн Остен бралася описувати лише те, що добре знала із власного досвіду. А це було звичайне, зовні нічим не примітне життя її сучасників: представників багатоголикого англійського середнього класу, джентрі, аристократів. Головні герої її творів - жінки. Це

Елізабет з роману «Гордість і упередження», Емма з роману «Емма», Енн з роману «Докази розуму», та Кетрін з роману «Нортенгерське абатство». Письменниці створює різні психологічні типи жінок, не схожі між собою. Тип витонченої, люб'язної, готової до самопожертви заради інших, відданої своєму коханому чоловікові, чесної із собою та друзями Енн («Докази розуму»). Гордої, не готової до компромісів з долею, вимогливою до тих, хто їй не байдужий, здатної пожертвувати уявним благополуччям заради справжнього щастя Елізабет («Гордість і упередження»). Щирої, наївної, чесної Кетрін («Нортенгерське абатство») з почуттям високої моральної відповідальності за власні вчинки. Незалежної, егоїстичної, самозакоханої Емми («Емма»), впевненої, що тільки вона має право визначати долю інших людей, тільки вона заслуговує на увагу та любов оточуючих. Водночас такі різні героїні романів Остен мають багато спільного. Вони помиляються, але здатні критично оцінити свої вчинки і змінити власні переконання під дією життєвих обставин. Їхні характери формуються протягом подій, що розгортаються в романах Остен. Енн, Кетрін, Елізабет та Емма вірять у справжнє кохання і зустрічають його. Духовно багаті, героїні романів повному оцінюють роль жінки в суспільстві і добиваються, щоб до них ставились відповідно до їх переконань. Вони багато читають, можуть вести дискусію з чоловіками про літературу, живопис, красу, природу. Поважають людей не за гроші, а за багатий внутрішній світ. Вони щирі з друзями, не терплять приниження гідності інших людей. Героїні Джейн Остен цінують родинні стосунки, люблять своїх рідних, переживають за їхні успіхи та невдачі. Енн, Кетрін, Елізабет та Емма намагаються дотримуватись морально-етичних цінностей суспільства, в якому живуть. Вони є найкращими представниками тогочасного суспільства, взірцем для інших. Їх люблять рідні, друзі, інші герої романів ставляться з повагою.

Ми спостерігаємо, що кожен образ Джейн Остен особливий. Енн завжди переймалася проблемами інших, шанувала людей освічених, здатних підтримати цікаву розмову. Не любила підлабузництва, не терпіла приниження гідності людини, сама не вміла прикидатись. Вона втілювала в собі найкращі риси людини, по якій інші могли звирятати своє життя. Енн любила, з нею товаришували, нею захоплювалися. Вона втілення витонченості, люб'язності, краси і досконалості.

Спочатку Елізабет не могла подумати, що приверне увагу такої особи, як містер Дарсі, тому могла б сприйняти його любов за честь для себе. Поступово вона почала сприймати більш тверезо його зізнання. Пристрасть звучала в ньому не більше, ніж вразлива гордість. Її схвилювали роздуми про те, що між ними існує нерівність, про ту шкоду, яку він завдає своєму імені. Елізабет зрозуміла, що любов містера Дарсі не облагороджує, а принижує її. Особливо важко було слухати слова про те, як він намагався задушити пристрасть до неї у своєму серці.

Елізабет поступово усвідомлює міру своєї гордості і упередження і піднімається над ними.

На початку роману читачі знайомляться з юною Кетрін Морланд, яка сімнадцять років росла оточена любов'ю родини, захоплювалася літературою, але була занадто довірливою, наївною, не мала життєвого досвіду. Її життя змінюється після поїздки в Бат. Це не просто знайомство з новими людьми, це серйозне випробовування характеру, моралі, переконань. Саме тут формуються і проходять випробовування життєві цінності юної Кетрін. Маючи багатий внутрішній світ, вона здатна покохати. Кетрін чесна, щира і чекає того ж від своїх друзів. Вона намагається дотримуватися норм моралі, запроваджених у суспільстві і боїться осуду за їх порушення.

Емма, Елізабет, Енн, Кетрін по-новому дивляться на роль жінки в родині і суспільстві. Вони багато читають, можуть вести дискусію з чоловіками про літературу, живопис, красу природи, поважають людей не за гроші, а за багатий внутрішній світ. Емма сприймає відносини між людьми так, як це вигідно їй. Вона підходить до людей з почуттям власності.

Плануючи віддати Гаррієт за містера Елтона чи Френка Черчілля вона доводить її до принизливого становища. Її почуття до Гаррієт такі суперечливі, спочатку Еммою керують благородство, співчуття, бажання творити добро, а закінчується історія з Гаррієт тим, що Емма відмовляється від неї, хоча при цьому вона переживає за Гаррієт, але не знаходить місця для неї в своєму житті.

Шлюб Емма розглядає як обмеження своєї особистості. Завжди і всюди звикла бути першою, тому не терпить щоб, у шлюбі стати другою. Також, зрозуміло, що Емма ще ніколи не любила, тому не допускає думки про те, що могла б поєднати своє життя з іншою людиною.

Образ Емми приваблює своєю реалістичністю. Це не пустоголова, примхлива молода особа, з багатим внутрішнім світом. Всі свої вчинки вона оцінює критично, робить важливі для себе висновки, намагається змінити свою поведінку. Вона розуміє сенс життя, незмінно дотримується визначених для себе моральних цінностей.

Емма сприймає відносини між людьми так, як це вигідно їй. Вона підходить до людей з почуттям власності. Плануючи віддати Гаррієт за містера Елтона чи Френка Черчілля вона доводить її до принизливого становища. Її почуття до Гаррієт такі суперечливі, спочатку Еммою керують благородство, співчуття, бажання творити добро, а закінчується історія з Гаррієт тим, що Емма відмовляється від неї, хоча при цьому вона переживає за Гаррієт, але не знаходить місця для неї в своєму житті.

Завдяки високим морально-етичним цінностям героїні Джейн Остен завойовують повагу, любов, і втілюють свої мрії в життя.

КОНЦЕПТ «КОХАННЯ» В ХУДОЖНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ВІКТОРА ГЮГО (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ЗНЕДОЛЕНІ»)

У ХХІ столітті набуває активного розвитку концептуальна лінгвістика. Трактуючи поняття «концепт» у вітчизняних та зарубіжних наукових розвідках вирізняється багатьма аспектами, зокрема своєю позицією в мовній та літературній парадигмі. Розмежовувати поняття «концепту» в психології, когнітивній науці та лінгвокультурології пропонує В. І. Карасик [2, с. 12]. О. С. Кубрякова наділяє концепт всіма засобами, що відображають зміст людського досвіду, знання та процесів пізнавальної діяльності [3, с. 59]. За ідеєю Дж. Лакоффа та М. Джонсона «концепт пронизано метафорою як невід'ємним елементом культурної парадигми» [4, с. 56]. Д. С. Лихачов розглядає «концепт» як одиницю, що відображає та інтерпретує явища дійсності в залежності від освіти, особистого й соціального досвіду автора: «Концепт не виникає із значень слів, а є результатом зіткнення прийнятого значення з особистим життєвим досвідом мовця» [5, с. 4]. Тому зміст «концепту» міститься в його інтерпретації.

Сучасні лінгвістика та літературознавство характеризуються антропоцентричністю. Значна увага приділена аналізу внутрішнього світу суб'єкта, зокрема дослідженню реалізації концепту «кохання», що є предметом вивчення у філософії, естетиці, психології, педагогіці, соціології та літературознавстві й свідчить про актуальність наукової розвідки. Концепт «кохання» є цікавим для лінгвістичного дослідження ще і тому, що культура кохання є культурою невербальною та вербальною, тісно пов'язаною із словесним (літературним) вираженням.

Мета статті – розкриття змісту художньої інтерпретації концепту «кохання» в прозовому творі. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення завдань: охарактеризувати та деталізувати змістове навантаження концепту «кохання» в художньому тексті; визначити основні особливості спілкування закоханих героїв на невербальному та вербальному рівнях. *Предмет дослідження* – лексеми на позначення концепту «кохання» в романі Віктора Гюго «Знедолені».

У тлумачних, лінгвістичних, психологічних, філософських словниках «кохання» розкривається як «почуття», «ставлення», «потяг», «емоція», «задоволення», «ейфорія». У більшості визначень вказуються фактори, що зумовлюють його виникнення: потяг, подяка за тепло, позитив, симпатія, близькість. Художня інтерпретація концепту «кохання» поєднує в собі всі ці визначення, є більш глибокою та всебічною.

У романі Віктора Гюго «Знедолені» яскраво описані почуття, що виникають між двома героями – Маріусом та Козеттою і з часом

переростають в справжнє кохання. Читач разом з автором спостерігає за зародженням дивовижних емоцій: *Протягом двох або трьох днів Маріус із цікавістю роздивлявся цього старого й дівчинку, потім він перестав про них думати* [1, с. 336]. Згодом: *Непомітно для самого себе Маріус набув звичку прогулюватися по тій алеї, ... де незмінно бачив там старого й дівчинку* [1, с. 337].

Невербальне спілкування героїв розпочинається з єдиного погляду, що змінює не лише думки Маріуса, а й все його життя: *«дівчина підвела очі. Вони були густого небесного кольору, але крізь цю голубинь просвічував погляд дитини... Що було в погляді юної дівчини? ... В ньому не було нічого – і було все. Наче раптово спалахнула блискавка...»* [1, с. 338–340].

Не розуміючи власних вчинків, герой починає постійно відвідувати ту алею, де неодноразово він зустрічав дівчинку, щоб ще раз відчутти на собі її погляд і: *«таємничу безодню, яка відкрилася перед ним на мить і зразу закрилася»* [1, с. 340]. У його серці вже зароджувалися щось нове: *«Маріус переживав той бурхливий і незабутній час, коли в серці зароджується велика пристрасть»* [1, с. 345]. З юнаком відбуваються незрозумілі йому явища, що не піддається ніякій логіці: *«У вухах йому гучно дзвеніло. Наближаючись до лави, він ... прикипів поглядом до дівчини. Йому здавалося, ніби навколо неї мерехтить голубе саяво»* [1, с. 341].

Основними загальними рисами дискурсу кохання є його підвищена емоційність. Настрій героя різко змінювався: то був піднесений (*«Маріус прийняв запрошення і їв ще більше, ніж учора. Він був замислений і дуже веселий. Він сміявся з найменшого приводу й ніжно обняв якогось провінціала, що з ним його познайомили»* [1, с. 345]), то вкрай песимістичний (*«Цього разу він був дуже блідий... Через кілька секунд він пройшов повз лаву, випростаний і заляклий, почервонівши по самісінькі вуха, не наважуючись глянути ні праворуч, ні ліворуч»* [1, с. 342]). Кохання допомагає героєві стати рішучими і сміливішими: *«Кінець кінцем він осмілів і став підходити до лави ближче»* [1, с. 345].

Неповторні почуття переживає й Козетта: *«Для кожної дівчини настає день, коли вона отак дивиться... цей погляд! Він має чародійну властивість проникати в саму глибину душі, де від його доторку розпускається таємнича квітка, що зветься коханням, – запалина і сповнена отрути»* [1, с. 340]. Відчуття дівчинки більш емоційні та незрозумілі їй самій: *«Замислена, повернулась на Західну вулицю... Прокинувшись наступного ранку, вона подумала про незнайомого юнака... і десь у глибині душі відчула дитячу радість, що тепер вона йому напевно помститься. Знаючи, що вона гарна, Козетта несвідомо відчула, що в неї з'явилася зброя. Жінки граються зі своєю красою, як ото діти з ножем. І часто раняться об неї самі»* [1, с. 443].

Кохання – це не тільки щастя, ейфорія, а й смуток, розчарування, біль. Козетта не могла зрозуміти того, що з нею відбувається і свій стан порівнює з хворобою: *«Перше відчуття, яке спізнала Козетта, – це невиразний і глибокий смуток. Козетта не знала, що таке кохання... хіба*

людина мени хвора через те, що не знає, яку назву дати своїй хворобі?» [1, с. 443].

Кохання змушує героїв задуматись, намагатись зрозуміти, що з ними відбувається, але їхній розум був затуманений почуттями: *«Коли того дня вони зустрілись поглядами, Маріус мало не збожеволів, а Козетта затремтіла. Починаючи від тієї миті, вони стали боготворити одне одного»* [1, с. 443]. А Віктор Гюго чітко виводить нові етапи стану закоханих: *«На зміну боязкості з фатальною неминучістю прийшло повне засліплення»* [1, с. 346].

Після зникнення Козетти життя Маріуса взагалі втратило сенс: *«Минуло літо, потім і осінь. Прийшла зима. У Маріуса була одна тільки думка – як би знову побачити миле й кохане личко. Він шукав без упину, він шукав повсюди, але марно. Це вже був не колишній палкий і замріяний Маріус, не рішучий і твердий духом юнак, сповнений гордих помислів і жадань, – тепер він скидався на собаку, що загубив хазяїна»* [1, с. 353].

Лексеми на позначення концепту «кохання» репрезентовані як позитивним вираженням, так і негативним. Крім теплого, ніжного, щирого почуття, спостерігаємо і підступне, що руйнує зсередини найсильніших: *«Його опанував чорний смуток. Усе було скінчено. Робота викликала в нього відразу, прогулянки стомлювали його, самотність навіювала нудьгу. Неосяжна природа, ще недавно наповнена формами, світлом, голосами, мудрими порадами і повчаннями, манливою далечінню, тепер здавалась йому порожньою»* [1, с. 353]. Головний герой припинив реагувати на зовнішній світ від такого нещасливого кохання: *«Отак і жив Маріус, самотній і розгублений, метаючись у своєму горі, наче вовк, який потрапив у пастку»* [1, с. 354].

Маріус – не єдиний, хто страждав. Козетта теж не могла забути про хлопця: *«страждала через те, що Маріуса не стало, так само несвідомо, як колись раділа від того, що він є... Чи побачить вона його коли-небудь знову? Серце в неї болісно стискалося»* [1, с. 447].

Героїня переживала щось схоже: *«І ніщо більш не приносило їй радості; вона перестала помічати, зима надворі чи літо, сонячна погода чи дощ, співають чи не співають пташки, цвітуть чи не цвітуть жоржини або волошки, їй стало цілком байдуже, перекрохмалена чи недокрохмалена принесена від пралі білизна...»* [1, с. 447].

Зустріч Маріуса і Козетти було як *«вітання, яке янголи посиляють зорям»* [1, с. 460]. Автор з пристрасною констатує факт, що *«кожен із нас має створіння, яким він дихає. Втрачаючи це створіння, ми задихаємось. Тоді настає смерть... Коли кохання зливає дві істоти в одну янгольську єдність, вони знаходять таємницю життя. Тепер вони тільки дві різні назви однієї долі – два крила одного духу. Кохайте, злітайте у височинь!»* [1, с. 460].

Отже, у літературному дискурсі концепт «кохання» має авторське вербалізоване представлення: *«Кохання складається з нескінченно великого й нескінченно малого. Кохати – це дихати на небесах повітрям раю»* [1, с. 461], що базується на певних світосприйняттях: особистісному,

психологічному, культурологічному тощо. Мовлення закоханих обумовлюється соціальними, культурними, історичними, гендерними, психологічними факторами, що дозволяє виділити його в окремий дискурс – дискурс кохання, який має особливості як вербального, так і невербального характеру. У концепті «кохання» закодовані знання про етичні, моральні, філософські та релігійні цінності.

Література

1. Гюго В. Знедолені : роман / В. Гюго. – К : Веселка, 1985. – 734 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
3. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века : Сб. статей. – М.: Российский гуманитарный университет, 1995. – С. 5 – 18.
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия РАН. – Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.

Алина Кравец
Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского
Науч.руководитель – к.филол.н., доц. С.Л. Таратута

ТРАДИЦИИ КЛАССИЧЕСКОЙ ВОЕННОЙ ПРОЗЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА XX СТОЛЕТИЯ

Военная проза в отечественной литературе XX века стала одной из самых плодотворных и многогранных. Принципы изображения войны, используемые в литературе конца XX столетия, тесным образом связаны с литературной традицией отечественной и зарубежной батальной прозы. Продолжая традиции, воплощённые в «Севастопольских рассказах» Л.Н. Толстого, в литературе «потерянного поколения», в произведениях представителей «лейтенантской прозы», написавшие свои романы в 90-х годах XX столетия В. Астафьев и Г. Владимов некоторые традиции видоизменили, а в некоторых вопросах выступили явными новаторами.

«Уже в лейтенантской прозе, появившейся в 50-х годах XX столетия, меняется характер конфликта. Столкновение между своими и гитлеровцами заменяется конфликтом между своими и своими, имеющим сугубо нравственный вектор, где главным водоразделом между людьми становится понятие совести. Эта тенденция также просматривается в новой военной прозе 90-х годов» [3, с.].

В. Астафьев в романе «Прокляты и убиты», и Г. Владимов в романе «Генерал и его армия» определяют причины возникновения этого внутреннего противостояния, главной из которых считают тоталитаризм.

Так, примером настоящего подлеца, внутреннего врага, по мнению автора, в романе «Генерал и его армия» является Дробнис – гнилой человек, не имеющий чувства собственного достоинства, и вообще не имеющий никаких положительных качеств, присущих нормальному адекватному человеку. Он – уполномоченный представитель Ставки, но заслужил он эту должность не в боях или при выполнении важных государственных заданий, а сплетнями, наущничеством, доносами и постоянным унижением перед любым, кто занимал должность повыше. Г. Владимов, описывая этого героя, говорит о том, что этот человек — продукт тоталитарной эпохи, которая вывела такую породу людей, в какой имела нужду. Этот человек умеет только пресмыкаться, наводить ужас на подчиненных и карать. Занимая довольно высокую военную должность, он никогда не был в бою, а всё, к чему прикасался как руководитель, проваливал. Г.Владимов очень жёстко оценивает ничтожность Дробниса. Аналогичной точки зрения о подобных людях придерживается и В.Астафьев в романе «Прокляты и убиты»: *«чем более человек был скотиноподобен, чем более безмозгл, угрюм, беспощаден характером, тем он больше годился для справедливого карательного дела»* [1].

Продолжая традицию изображения любви на фронте, В. Астафьев и Г.Владимов несколько видоизменяют принятый ранее подход. Если во всех произведениях советского периода любовь на войне показывалась как светлое, чистое, настоящее, искреннее чувство, то у В.Астафьева и Г.Владимова любовь в большинстве случаев не что иное, как проявление физиологии, животных инстинктов, желание что-то урвать от жизни не более. Так, отношения Коли Рындина и его зазнобы Анны в романе В.Астафьева скорее временная привязанность, чем глубокое чувство. Сцена их прощания трогает до глубины души: *Анька, прощаясь с любимым, безутешна. «Бежала следом, голосила на всю степь Анька. Коля Рындин отставал, прижимал ее к груди, гладил по спине, отпускал, но через какое-то время Анька, неистовая женищина, снова припускалась вдогон, волоча цветастый полушубок по снегу»* [1]. И вроде все по-настоящему в этот момент, все так искренне. Но если со стороны девушки это, действительно, настоящие чувства, то для новобранца — всего лишь желание не отстать от друзей. И всё же эти отношения хотя бы имеют налёт любви. В основном же женщины на войне в романах В.Астафьева и Г.Владимова показаны как несчастные существа, живущие с нелюбимыми мужчинами, которые относятся к ним как ко временному удобству. Таковы медсёстры в романе «Прокляты и убиты», любовница генерала Кобрисова в романе «Генерал и его армия» и другие женские персонажи.

Традиционными являются в новых романах о войне образы истинных защитников Родины. Как правило, это молодые, только познающие мир ребята, такие, как Лёшка Шестаков у В.Астафьева и Нефедов и Галишников у Г.Владимова и другие герои. Это воистину героические личности, абсолютно не считающие, что совершают подвиги. Они просто делают то, чего от них требуют обстоятельства войны, рискуя

при этом жизнью. Однако и эта традиция не осталась без изменений. Из уст опытных военных в произведениях 90-х звучит сожаление по поводу судьбы этих честных и смелых ребят. В романе Г.Владимова об этом говорит генерал Кобрисов: *«Он знал, что таким, как Нефёдов, честнягам и романтикам, войны не пережить»*.

Таким образом, можно сделать вывод, что в романах о войне конца XX столетия прослеживаются традиции по отношению к батальной прозе предыдущих времён. Однако в произведениях В. Астафьева и Г. Владимова наблюдается определённая трансформация традиционных литературных моделей, обусловленная прежде всего тем, что свои романы эти авторы писали в эпоху 90-х, исходя из сегодня известных фактов и полной свободы от цензуры.

Литература

1. Астафьев В.П. Прокляты и убиты [Электронный ресурс] / В.П. Астафьев. — Режим доступа: <http://militera.lib.ru/prose/russian/astafyev3/index.html>

2. Владимов Г.Н. Генерал и его армия [Электронный ресурс] / Г.Н.Владимов. — Режим доступа: https://www.e-reading.club/bookreader.php/11655/Vladimov_-_General_i_ego_armiya.html

3. Таратута С. Л. Военная проза в русской литературе конца XX ст.: традиции и новаторство / С. Л. Таратута // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Слов'янська філологія: історія, сьогодення, перспективи» / відповідална за випуск Л. Ю. Ріднева. — Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. — С. 112–122.

Діана Кульбіда
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.І. Борох

НЕОРОМАНТИЗМ ЯК ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКИЙ ФЕНОМЕН КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Напрям неоромантизму представляє собою складний феномен. Проблема походження та інтерпретації неоромантизму як художнього явища перебуває в дискусійному просторі. Традиційно неоромантизм визначають як відродження в кінці XIX – на початку XX ст. художніх традицій європейського і північноамериканського романтизму. Неоромантизм передбачав оригінальну модифікацію романтичного типу творчості з характерним інтересом до духовного життя особистості, поясненням її специфічної поведінки втручанням надприродних сил. До представників течії неоромантизму належать Дж. Конрад, Р. Кіплінг, М. Горький, Р. Стівенсон, Г. Ібсен, Дж. Лондон, Е. Войнич та А. Конан Дойл.

У літературознавстві тлумачення цього поняття неоднозначні. Термін «неоромантизм» вживається у значенні умовної назви естетичних тенденцій, що виникли в літературі на межі XIX – XX століть. Такий підхід

зумовлений тим, що неоромантизм використовував прийоми символізму (загадковість, недомовленість), футуристичні звукові ефекти, урбаністичні пейзажі, елементи імажинізму, експресіонізму, необароко.

Американський філософ та культуролог Б. О. О'Догерті визначив «*вік модернізму*» як «*постромантику*». «*Пост*» він розуміє як додаток до старого дискурсу (тут – до «*романтизму*»), а не справжнє новаторство. Російський філософ С. Аверінцев пропонував розглядати феномен модернізму як «*пізній романтизм*». Російський поет і літературний критик А. Бєлий називав неоромантизм способом диференціації символізму як епохи в культурі: «*Символізм сучасного мистецтва... підкреслює, що реалізм, романтизм і класицизм – потрібний вияв єдиного принципу мистецтва*» [1]. Дослідник вказував на поєднання різних типів символізму і не виокремлював неоромантизм як самостійне мистецьке явище. Ідея про неоромантичність символізму була близькою і поету О. Блоку. Сучасні літературознавці трактують неоромантизм порізно:

- як елемент романтизму в художній літературі кінця XIX – початку XX ст. (М. Моклиця, З. Генік-Березовська);
- як загальну назву літературної епохи кінця XIX ст. (Д. Наливайко);
- як окрему течію ранньомодерністської літератури (С. Павличко, В. Пахаренко, Ю. Попов);
- як окремішній структурно-семантичний тип (О. Камінчук) [3].

Слід зазначити, що у неоромантичному творі поетизується звичайна людина з її неймовірно сильною жагою до свободи і нехтуванням буденним підневільним існуванням (а не виняткова особистість, як у романтичному творі); переважають індивідуалізовані, характерні образи; розкривається єдність емоцій та ідей, почуттів і розуму; відтворюється внутрішнє життя людини (душевні почуття і розумова діяльність). На відміну від імпресіонізму, який зародився у живописі, неоромантизм як стилізова течія набув поширення в художній літературі. Однак і в інших видах мистецтва особливості неоромантичного стилю знайшли художнє відображення. Так, поезика неоромантизму яскраво виражена у творчому доробку німецького композитора Р. Вагнера [2].

Творчість англійців Дж. Конрада, Р.Л. Стівенсона, Р. Кіплінга визначається терміном "неоромантизм", але з численними поясненнями з приводу того, що цей художній феномен до цих пір категоріально не визначений. Відмінними особливостями їх "нео-" мислення дослідники вважають: а) спробу реформувати мистецтво вікторіанської епохи; б) прагнення до пізнання й відображення світу, що постає; в) переосмислення можливостей романтизму; г) пошук нового героя, що протистойть винятковій особистості романтиків XIX ст.; д) неприйняття "гуманної надмірності" модерну й спроби синтезу з течіями, що розвиваються.

Для англійського читача кінця XIX століття вони постали авторами, які спробували демократизувати мистецтво: ця спроба виражалася в освоєнні простору звичайної ("середньої") людини; у використанні сюжетів, близьких масовому читачеві; в бажанні зобразити героя, наділеного гідністю й здатністю виконати свій людський і професійний обов'язок. З колишніми романтиками їх об'єднує вміння протистояти повсякденності й бажання усвідомити себе в екзотичному просторі, а з реалістами – відчувати себе дітьми конкретного історичного часу. До того ж, саме Р. Стівенсон, Дж. Конрад, Р. Кіплінг в англійській літературі використовували нові компактні форми оповідання, на противагу "великому" соціально-психологічному роману XIX ст. Їхня "мала проза", позначена одразу декількома літературознавчими термінами (story, short story, long short story, novella, tale), є тим універсальним типом оповіді, який ідеально відповідає завданню освоєння часового простору, що тільки формується.

Неоромантизм як стильова течія модернізму генетично пов'язаний з романтизмом початку XIX ст. (інтерес до ідеального, виняткового). представники романтизму XIX ст., і неоромантики заперечували прозу «міщанського» життя. Вони оспівували мужність як особистісну якість, возвеличували подвиг людини, відтворювали романтику пригод, часто обираючи тлом для своїх сюжетів екзотичні країни. Сюжет неоромантичного твору завжди напружений, насичений елементами небезпеки й боротьби, таємничими або надприродними подіями. Письменники-неоромантики вважали пріоритетними чуттєву сферу особистості, емоційно-інтуїтивне пізнання, відтворюючи містичні прагнення душі, її тяжіння до таємничих сил. Неоромантичний герой – непересічна сильна особистість, якій притаманні риси «надлюдини»; іноді це вигнанець, що протистоїть суспільній більшості, шукач романтики та пригод. Для неоромантизму характерні пошуки ідеалу в повсякденній дійсності, «відкриття» героя в звичайній людині (а не протиставлення звичайним людям незвичайних героїв).

Митці-неоромантики приділяли виняткову увагу внутрішньому життю особистості – її пристрасним прагненням, багатству переживань і відчуттів. Внутрішній світ індивіда співвіднесений із над особистісними реаліями – закономірностями світобудови, гармонією в природі, об'єктивованими в різних формах ідеалами краси й моральної досконалості тощо. Неоромантичний ліричний герой має вразливу й чутливу душу, шукає в навколишньому світі піднесене й прекрасне. Конфлікт неоромантичного твору здебільшого вказує на суперечність між світом, який омріює неоромантичний герой, і цілком емпіричними обставинами його життя [2].

Література

1. Белый А. Критика: Эстетика: Теория символизма [Текст] / А. Белый. – М. : Республика, 1994. – Т. 2. – С. 226.
2. Миронюк Л.В. Генезис неоромантизму / Л.В. Миронюк // Актуальні проблемислов'янської філології: Міжвуз. зб. наук. ст. Вип. XI:

Лінгвістика і літературознавство. – К. – Ніжин : ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2006. – Вип. XI. – С. 133–140.

3. Павличко С. Теорія літератури [Текст] / С. Павличко. – К. : Основи, 2002. – С. 117.

Кульчак Владислав
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Наук. керівник – к. філол. н., доц. О.М. Кискін

ШЕКСПІРІВСЬКІ МОТИВИ У РОМАНІ ФРЕНКА ГЕРБЕРТА «ДЮНА»

На той момент, коли юному Френку Герберту виповнилося дванадцять років, він встиг прочитати усі відомі твори Вільяма Шекспіра. У книзі «Мрійник Дюни: Біографія Френка Герберта» Брайан Герберт писав: «Напевно, серед всіх письменників, яких май батько читав у молодості, найбільший вплив на нього призвів Шекспір» [1, с.25]. Не дивно, що враження від прочитаного свідомо чи підсвідомо знайшли своє відображення у подальшій творчості Герберта, зокрема у його найвидатнішому романі – «Дюна».

Найпомітніші спільні риси простежуються у схожості сюжетних мотивів, які Герберт запозичив у Шекспіра. Розглянемо основні запозичення на прикладі трагедії «Гамлет». Пол Атрейдес, головний герой роману «Дюна», отримує перстень з печаткою від свого батька – аналогічна подія трапилася і з Гамлетом. Обидва герої – спадкоємці із правлячих сімей, а їх батьки – правителі з трагічною долею.

Діалог між Гамлетом та привидом його покійного батька нагадує сцену розмови персонажа «Дюни» Лієта Кінеса зі своїм мертвим батьком.

Але найяскравішим запозиченням є кульмінаційна сцена «Гамлета»: головний герой та його супротивник, озброєний отруєним клинком, зустрічаються у смертельному двобої, за яким спостерігає місцевий правитель. Варто лише змінити діючих осіб – і ми побачимо опис сцени із «Дюни», де місце Гамлета, знову-таки, займає Пол Атрейдес, Лаєрта – Фейд-Раута Харконен, а короля – імператор Шаддам IV.

Проте Герберт запозичив у Шекспіра не лише сюжетні мотиви, але й деякі літературні прийоми. Вільям Шекспір зображував думки своїх героїв через репліки, звернені до аудиторії. Таким чином шекспірівські персонажі висловлювали свої потаємні думки, почуття та задавалися багатьма питаннями. У якості приклада приведено уривок із монологу Гамлета: «Чому не може плоть моя розпастись, розтанути і паром здиміти? Чому на себе руки накладати Всевишній не дозволив? Боже, боже! Які гидкі, мерзенні, недоладні, пусті для мене втіхи на цім світі!».

Аналогічним чином Френк Герберт відокремлював думки та почуття героїв свого роману, зокрема внутрішній конфлікт вище згаданого Лієта Кінеса: «Навіщо допомагаю я цим людям? За все життя своє не робив я

нічого не безпечнішого – і тепер це може приректи мене на смерть разом із ними...» [2, с.181].

Крістен Бренан у своєму порівняльному дослідженні зазначила, що Френк Герберт також запозичив у Шекспіра використання деяких віршованих форм, зокрема білого вірша, ямбічного пентаметра та хайку [3]. У «Дюні» він маскував віршовані вставки під звичайну безрозмірну прозу з метою поетизувати окремі частини текстів та викликати у читача особливий емоційний підйом, використовуючи підсвідому людську реакцію на поезію.

Наостанок хотілося б відмітити спільний інтерес Вільяма Шекспіра та Френка Герберта до давньогрецької міфології, зокрема до творчості Софокла. Вважається, що «Цар Едип», написаний Софоклом ще між 430 та 415 роками до н.е., суттєво вплинув на шекспірівського «Макбета». Можна припустити, що Герберт дійшов до Софокла шляхом дослідження джерел творчості Шекспіра і в результаті запозичив у «Царя Едипа» ідею передбачення майбутнього, яка займає важливе місце у сюжеті «Дюни».

Отож, Френк Герберт не обмежував свою творчість лише науково-фантастичними засобами свого часу, а поглинався у витoki жанру, що беруть свій початок ще у стародавній міфології світу. Завдяки цьому широкому підходу роман «Дюна» став унікальним еклектичним твором, що поєднує у собі як і шекспірівські мотиви, так і сучасні науково-фантастичні елементи.

Література

1. Herbert B. Dreamer of Dune: The Biography of Frank Herbert / Brian Herbert. – Tor Books, 2003. – 576 с.
2. Herbert F. Dune / Frank Herbert. – Chilton Books, 1965. – 412 с.
3. Kristen B. Star Wars Origins: Dune [Electronic data] / Brennan Kristen. – 2001. – Mode of access: <http://www.moongadget.com/origins/dune.html>.
4. Wright G. The Play of Phrase and Line In Shakespeare's Iambic Pentameter / George T. Wright. // Shakespeare Quarterly. – 1983. – №34. – С. 147–158.

Дар'я Куян
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Г. В. Осипчук

ФАНТАСТИЧНІ ОБРАЗИ В ТВОРЧОСТІ Е. Т. А. ГОФМАНА (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ «ЗОЛОТИЙ ГОРНЕЦЬ» ТА «МАЛЮК ЦАХЕС»)

Література кінця XVIII – початку XIX століття характеризується збагаченням фольклорними скарбами, розкриттям невичерпної складності людської душі, змалюванням почуттів та емоцій. Значна увага приділялася й темі фантастики, що стала справжнім відкриттям романтиків. Митці активно працювали над створенням казково-фантастичних героїв і

передачею їхніх образів за допомогою різноманітних елементів художньої мови. У письменників романтичної школи казкові й фантастичні образи набувають неповторного національного забарвлення.

Ернст Теодор Амадей Гофман — один із найяскравіших представників німецького романтизму. Вся його творчість пронизана ідеєю взаємовідносин мистецтва та життя, світу філістерів й ентузіастів, у яких розкриваються два потоки фантастики: з одного боку — дитяча, радісна і безтурботна («Лускунчик», «Королівська наречена»), з іншого — доросла й страхітлива («Еліксир диявола», «Піщана людина»). Найвідомішими залишаються новели «Золотий горнець» та «Малюк Цахес», в яких створено неймовірні фантастичні багатогранні образи, що захоплюють читача своєю неоднозначністю.

Творчість Е. Т. А. Гофмана неодноразово ставала об'єктом наукових досліджень (Н. Я. Берковський [1], Н. В. Веселовська [2], С. І. Курій [5], Д. С. Наливайко [7], Р. Сафранський [8] та ін.), однак не знайшла детальної інтерпретації, зокрема щодо аналізу авторських особливостей створення дивовижного, зачасти гротескного фантастичного світу, що потребує детального вивчення й вказує на *актуальність* наукового дослідження.

Метою наукової розвідки є виокремлення та аналіз фантастичних образів у творчості письменника. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення *завдань*: охарактеризувати видумані автором нереально існуючі літературні образи; вказати на авторські особливості їх змалювання.

Об'єкт дослідження — новели «Золотий горнець» та «Малюк Цахес». *Предмет дослідження* — фантастичні образи у творах: вогняний Саламандр, Серпантіна, малюк Цахес, фея Рожа-Гожа та маг Проспер Альпанус.

Е. Т. А. Гофман нерідко у своїх публіцистичних працях згадував про фантастичний світ, який створюється на папері і якому він дає право на існування в повному обсязі: *«...мені вже не раз вдавалося уловити і наділити в чеканну форму казкові образи. Ось звідки у мене береться сміливість і надалі працювати з усякого роду фантастичними фігурами і незбагненими розуму істотами і навіть запросити найсерйозніших людей приєднатися до їх химерно-строкатого суспільства»* [5, с. 86].

«Золотий горнець» — один із творів Е. Т. А. Гофмана, що яскраво представляє фантастичні образи, в яких автор закодував свої послання до читачів. За визначенням самого автора «Золотий горнець» — це *«казка з нових часів»* [5, с. 17]. Письменник занурює читача в незвичайний світ гротескних персонажів. Цей світ одночасно фантазмагоричний, іронічний і містично жакливий. Найяскравіші фантастичні образи (відьма в ролі торговки, архіваріус Ліндгорст (він же Саламандр) та його донька Серпантіна) вражають дивовижністю.

Головний герой Анзельм — мрійливий юнак, якому відкривається світ чаклунів і магів. На початку твору зустріч з дивною бабою-торгівкою забарвлена в трагічні й сумні кольори. Перекинувши кошик, Анзельм чує собі вслід лиховісні слова: *«А, тікаєш, чортів сину, скоро в плящі згорбиш*

спину!» [3, с. 7], що віщують йому нещастя, так як і символічний образ Чорних воріт у Дрездені, біля яких і стається дивна зустріч.

Протистоїть образу відьми вогняний Саламандр. Не можна не згадати той факт, що вогонь – символ очищення, оновлення і відродження в новому втіленні. Відразу згадується символ Фенікса, який, помираючи, згорає і знову відроджується із попелу [6, с. 556].

Фантастичні авторські образи наділені найкращими рисами: золотисто-зелена зміяка Серпантина представляє собою язичницький образ жінки-змії: вона прекрасна, мудра і готова допомагати головному герою, своєму коханому. Анзельм тоне в *«...двійко чудових синіх очей, що з невимовною тугою дивилися на нього, і невідоме досі почуття небесної втіхи й найглибшого болю немовби пронизало йому груди»* [3, с. 21]. Серпантина є образом ідеальної жінки, взірцем вірної дружби, підтримки. Історія Анзельма та Серпантини якоюсь мірою повторює події з німецького фольклору (історія Фосфора та Лілії). Всі ці фантастичні образи поєднані між собою і створюють цілісну картину, взяту Гофманом із міфів й переказів.

Деякі дослідники зазначають, що три доньки Саламандра – три змії можуть розглядатися як символ Божественної Трійці (отець, син, Святий дух) або навіть (Віра, Надія та Любов) [7, с. 30–31].

У кінці твору перед нами розкривається світ чарівної країни Атлантиди – царство поезії, де кожен вільний, як сама природа: *«Хіба ж ви самі не були щойно в Атлантиді...? І взагалі хіба ж Анзельмове щастя - щось інше, як не життя в поезії, якій відкривається найглибша таємниця природи – священна єдність усіх речей?»* [3, с. 95] Цей відхід в уявний світ акцентує увагу на ілюзорності романтичної мрії, на фактичну нездійсненність ідеалу в реальності.

Новела-казка «Малюк Цахес на прізвисько Циннобер» теж поєднує в собі два світи – казковий і реальний, однак це сатира на тогочасне німецьке суспільство і, завдячуючи фантастичним образам, Е. Т. А. Гофман розкриває глибокі філософські теми.

Малюк Цахес на початку розповіді виступає потворою зовнішньо: *«...курдупель якихось дві п'яді на зріст, що досі лежав у коробі, а тепер виліз і борсався та вурчав у траві. Голова в потвори глибоко запала між плечима, на спині виріс горб, як гарбуз, а зразу ж від грудей висали тонкі, немов ліщинові палички, ноги, тож весь він був схожий на роздвоєну редьку. На обличчі неуважне око нічого б і не розгледіло, але, придивившись пильніше, можна було помітити довгий гострий ніс, що витикався з-під чорного скошланого чуба, пару маленьких чорних очиць, що виблискували на зморщеному, як у старого, обличчі...»* [4, с. 27].

Та якщо спочатку його потворність виявлялась лише у зовнішності, то зовсім скоро вона перенесеться на його внутрішні якості, що перетворять його у справжнього філістера – представника бездуховного світу людей, які не мали уявлення про духовність і не бажали пізнати її.

Однією з небагатьох представників світу ентузіастів була фея Рожа-Гожа, яка є уособлення духовності і природності: *«...відразу впадала в око спорідненість тієї панни з квітками... жодна людина, в світі не змогла б виплекати таких, як вона, чудових повних рож... вона під час своїх самотніх прогулянок у лісі провадила розмови з дивними голосами, які, либонь, лунали чи не з дерев або квітів, а то й із криничок та потоків»* [4, с. 38]. Фантастичний образ Рожі-Гожі наділений високими духовними якостями, які породжують надію на прекрасне майбутнє. Так, на перший погляд, здається і в ситуації із малюком Цахесом, якого вона наділила казковим даром: трьома золотими волосинами, які постійно розчісувала чарівним гребінцем. Ця магія дозволяла не лише вважати крихітку кращим, ніж він є насправді, а й стати таким. Але герой не використав шанс, який піднесла йому доля.

Останні слова феї Рожі-Гожої біля тіла Цахеса пояснюють усі її благі наміри перетворити жалюгідну подобу людини на справжню особистість: *«Я бажала тобі добра!... Але ніякий внутрішній голос у тобі не прокинувся. Твій зашкарублий, мертвий дух не зміг підвестися, ти не позбувся своєї дурості, брутальності, невихованості. Ах, якби ти залишився тільки маленьким нікчемом, невеличким, неотесаним невігласом, ти уникнув би ганебної смерті!»* [4, с. 90].

Маг Проспер Альбанус – ще один яскравий фантастичний образ. У його чарівному люстерці віддзеркалюється істинна сутність Циннобера, потворного і лихого карлика. Завдання ворожбита – показати читачеві справжнього Цахеса. Авторська ідея носить символічний характер: вказати на всіх «цахесів», які домінували у тогочасному суспільстві.

Іронічним фіналом казки, зіткненням двох світів та умілим поданням фантастичних образів у творі «Крихітка Цахес» письменнику вдалося донести до читачів просту думку, що у житті все набагато складніше й не всі проблеми вирішуються простим помахом чарівної палички, потрібно змінюватися й самоудосконалюватися.

Отже, фантастичні образи у творах Е.Т. А. Гофмана «Малюк Цахес» та «Золотий горнець» – це багатогранні, різносторонні герої, характеристику котрих кожен читач тлумачить по-своєму, однак всі вони є яскравим відображенням дивовижного таланту та світогляду письменника-романтика.

Література

1. Берковский Н. Я. Романтизм в Германии / Н. Я. Берковский. – Л.: Художественная литература, 1973. – 520 с.
2. Веселовская Н. В. Примечания / Н. В. Веселовская // Золотой горшок и другие истории. – М.: Детская литература, 1981. – С. 358–360.
3. Гофман Е. Т. А. Золотий горнець / Е. Т. А. Гофман / Пер з нім. Є. Попович. – К.: Дніпро, 1976. – 95 с.
4. Гофман Е. Т. А. Малюк Цехес / Е. Т. А. Гофман / Пер. з нім. С. Сакидона, Є. Поповича; Передмова та примітки К. О. Шахової. – Х.: Фоліо, 2003. – 655 с.
5. Курий С. И. Фантазмагория реальности (сказки Э. Т. А. Гофмана) / С. И. Курий // «Время Z». – № 1/2007. – С. 86–87.

6. Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

7. Наливайко Д. С. Зарубіжна література XIX сторіччя: Доба романтизму: підручник / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. – К.: Заповіт, 1997. – С. 28–67.

8. Сафранский Р. Гофман / Р. Сафранский / пер. с нем., вступ. ст. и примеч. В. Д. Балакина. – М.: Молодая гвардия, 2005. – 383 с.

***Вікторія Лаврик**
Вінницький обласний комунальний гуманітарно –
педагогічний коледж
Наук. керівник – старший викладач В.А. Голованюк*

ПЕРША СВІТОВА ВІЙНА В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ 20-30 РР.

Подія, яка ознаменувала завершення однієї історичної епохи і початок нової – війна 1914-1918 років. Вона стала тією точкою відліку, від якої фактично й розпочалося XX століття з усіма його суперечностями та інноваціями у всіх сферах життя, починаючи від військової техніки і завершуючи сферою культури та освіти.

Висловити все про війну не вдасться нікому, тому що не має міри людському героїзму, стійкості, виявлених у війні, немає міри горю і стражданням, якими накрила всіх війна. Письменники, художники, кінорежисери, композитори звертаються у своїх творах до теми війни, щоб залишити в пам'яті події, які розкривають велич перемоги людського духу в цій страшній війні. Забуття – підстава для повторення. Величне з відстані років можна розгледіти краще, тому ще не одне покоління пильно дивлятиметься у події тих років.

Таке руйнівне явище, як війна не могло не спровокувати виникнення певного літературного напрямку. Військова тематика була актуальною в період двох світових війн. Зокрема, значне місце в літературі XX століття займає антивоєнна проза, спрямована на возвеличення принципів гуманізму, людяності та заперечення жорстокості, вбивств. Антивоєнна література – протест проти насильства і поневолення людей.

Необхідно зазначити, що на початку XX століття роль творчої інтелігенції у суспільному житті зросла, а її позиція щодо того чи іншого питання була еталоном для суспільства. Пояснення цього явища знаходимо у С.Цвейга, який зазначав: «слово ... не було забите на смерть організованою брехнею, «пропагандою», люди поважали друковане слово, вони ловили його» [2, с. 317].

По-різному сприйняли війну письменники: надто гучними були гасла у кожній із воюючих країн, надто високі, священні інтереси пропонувалося захищати. Та одразу й однозначно заперечували війну Ромен Ролан, Леонгард Франк, Стефан Цвейг, Бертольд Брехт. Багатьом же

розуміння антилюдяності війни та брехливості воєнної пропаганди далось пізніше.

Трагічний досвід Першої світової війни по-своєму передали у творах ті письменники, які прийшли на війну молодими, сповненими надій, а повернулися із зруйнованими, знищеними старими ідеалами, не набувши нових. Серед тих, хто пройшов крізь вогонь Першої світової війни, були Еріх Марія Ремарк, Ернест Міллер Хемінгуей, Річард Олдінгтон, Уільям Фолкнер та ін. Твори цих письменників увійшли до літератури "втраченого покоління", що з'явилась у 20-30-х роках ХХ ст., майже через десятиріччя після її закінчення. І це не випадково. Зневірені колишні фронтовики, які стали жертвами безглуздої війни, не могли знайти собі місце в повоєнному житті. Наслідком цього і була поява нової генерації – "втраченого покоління", а згодом і літератури про нього.

У витоків літератури "втраченого покоління" стояли два титани світової літератури – Еріх-Марія Ремарк та Ернест Хемінгуей. Проте Е.М. Ремарк, на відміну від Е.М. Хемінгуея, про це, певно, й не здогадувався. У своїх творах вони відобразили і несприйняття навколишньої дійсності, й відчуженість людини від людини, і глибокий песимізм, спричинений жорстокою дійсністю.

Розмірковуючи про людські цінності, Е. Ремарк зазначав: «Я народився за часів газових ламп, пережив період розвитку електрики та авіації. Якщо проживу десять-п'ятнадцять років, то дочекаюсь польоту на Місяць. Наука подолала все. Лише людям не вдалося стати ближчими один одному...Багато в чому ми не зробили й кроку» [1, с. 11]

Підсумовуючи вищесказане, можна сказати, що антивоєнна література ХХ століття торкається багатьох важливих життєвих питань, серед яких найголовніше – возвеличення поваги та любові до людини, тобто ідея гуманізації суспільства. Тому майже всі твори, які торкаються у той чи інший мірі світових воєн, мають на меті заклик до боротьби за мир.

Література

1. Штернбург Вільгельм фон «Як наче все в останній раз»: (Уривки із книги про життя і творчість Еріха Марія Ремарка) / Вільгельм фон Штернбург // Іноземна література. – 2000. - №10. – с.11
2. Цвейг С. Статті. Єсе. Вчорашній мир. Згадки європейця / С.Цвейг / пер. з нім. – М.Радуга, 1987. – 479 с.

Галина Леошко

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

Наук. керівник – к. філол. н., доц. О. М. Черевченко

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ДОВКІЛЛЯ

ЗА ДОПОМОГОЮ ФЛОРОЛЕКСЕМ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ХХ СТ.

В образній системі українського поетичного мовлення назви рослин належать до субстанціональних архетипів, що концентровано виражають особливості символізації навколишнього світу, етичні та естетичні уявлення

соціуму. Саме в поетичних номінаціях на позначення рослинного світу найбільш яскраво виявляється національна своєрідність української поезії. Важлива роль рослинних реалій в організації поетичної картини світу визначається і природними факторами, і особливостями національного світобачення, і обрядовою традицією, і багатовіковим землеробським устроєм.

У лінгвістичній науці досі немає одностайної думки щодо класифікації назв на позначення рослинних реалій, тому існують такі терміни: *фітоніми*, *флоризми*, *флоролексеми*, *ботанізми*, *ботаноніми* тощо. Дослідження лексичного потенціалу зазначеної тематичної групи стало об'єктом зацікавлення багатьох лінгвістів. Так, формування системи флористичних найменувань в українській мові простежується у працях Я. Закревської, Л. Симоненко, І. Сабадош, семантико-словотвірне вивчення назв рослин репрезентують наукові студії С. Адаменко та А. Капської. Питання їх художньо-естетичного, образно-асоціативного потенціалу привертають увагу Л. Андрієнко, Т. Беценко, Н. Варич, Л. Голоюх, О. Дубовик, В. Калашник, І. Коломієць, О. Нечитайло, І. Олійник, Л. Ставицької, Л. Фроляк, Т. Шевчук, С. Шуляк.

Значний науковий інтерес у плані визначення функціональних особливостей флористичних одиниць становить здатність останніх набувати статусу стилістично вагомих, що використовуються у літературно-художньому тексті як образні засоби. Увага до вивчення функціонально-стилістичних особливостей цих одиниць умотивована намаганням глибоко проникнути у творчу лабораторію митців слова, розкрити особливості сприйняття і відображення національно-мовної картини світу, з'ясувати ідейно-естетичну парадигму того чи іншого літературного угруповання чи течії, визначити новаторський характер авторського світосприйняття

Формування свідомості народу на ранніх етапах розвитку тісно пов'язане з довколишнім об'єктивним світом, умовами проживання. Флора та фауна, що оточувала українців, впливала на формування ментальності. Передусім входять у картину світу та посідають у ній провідне місце рослини, пов'язані з побутом та культурною діяльністю людей. Найважливішими були рослини, що використовувалися для харчування (жито, плоди дерев), виготовлення предметів побуту, будівництва (різні види дерев), відігравали роль у магичній практиці, медицині. У подальшому важливе місце зайняли рослини, що не мали практичного застосування, але гарно цвіли, давали змогу мрійливим, емоційним українцям милуватись їх зовнішнім виглядом (квіти, калина).

Усі флористичні концепти мають ядро-периферійну структуру, але межа між ядром та периферією розмита, інформація по-різному розподіляється в різних концептах. Завжди до складу ядра входить поняття, іноді – характеристики зовнішнього вигляду та якості рослини, більшість ознак усіх концептів позитивна, що зумовлено прихильним ставленням українців до природи. Національно обумовленими є типові образи, серед яких обов'язково *Україна*, *Батьківщина*, а також *поле*, *степ*, *ліс*, *сад*, *берег*

річки, дорога. До ядра часто входять характеристики за дією, типові можливості використання (харчування, милування красою, виготовлення різних предметів). Іноді загальновідомими й важливими виявляються символічні значення, наприклад, символ *Україна* в структурі концептів *калина, вишня; краса* – в ядрі макроконцепту *квітка; міцність* – у складі концепту *дуб*, хоча частіше символи перебувають у напівпериферії.

Структура концептів не залишається стабільною, з часом відбуваються зміни в довідці, у свідомості народу, інформація, що була важливою раніше, відходить на периферію, натомість з'являються нові можливості використання, відмінності в психологічному сприйнятті тощо. Це свідчить про неперервність процесу формування концептів у свідомості та картині світу українського народу. Майже зникла в наш час практика використання рослин у магічних діях (наприклад, *дерево* вже не вважають прообразом світобудови й не застосовують в обрядодіях відтворення космосу), відбувається десакралізація ботанізмів. Відходять на периферію типові фольклорні символи, наприклад, *дівчина* в концептах *калина, тополя..*

Типовими варіантами сполучуваності флорономів є сполучуваність з дієсловами-предикатами та прикметниками-означеннями. Для всього рослинного світу природними виявляються предикати *рости, квітнути, в'янути, зеленіти, хитатися, гнутися, шелестіти* тощо, але в поетичній КС частотні характеристики за діями, не властивими флорі, а притаманними людині – *сумувати, плакати, радіти, шепотіти, співати, спати, бігти, любити, чекати* та ін. Це є свідченням давніх уявлень про природу як живу істоту, що закріпилися в МКС і проявляються в поезії.

Типовими означеннями виступають характеристики зовнішнього вигляду (*зелений, білий, великий, стрункий, квітучий*), віку (*молодий, старий, віковий*), властивостей (*міцний*), особливостей психологічного сприйняття (*гарний, рідний, веселий, сумний, самотній*). Ніжне ставлення українського народу до флори відбилося й на словотвірному рівні: численні й частотні в поетичному дискурсі деривати з меліоративними суфіксами (*калинонька, яблунька, дубочок, садок*), майже відсутні – з пейоративними. Використовуються прикметники, утворені від назв рослин, можливі потенційні та okazіональні авторські новотвори (*тополята, яблукаста хмара, бездеревні степи*).

На периферії в структурі флористичних концептів перебуває можливість їх входження у фразеологічні одиниці. Але в поетичному дискурсі стійкі сполуки трапляються досить рідко, оскільки вони подекуди мають конотацію згрубілості, лайливості (*врізати дуба*), неприродну для лірики. Деякі флористичні концепти мають стійкі асоціативні зв'язки, що утворюють асоціативне поле концепту, наприклад, *верба* асоціюється з сумом, словосполучення *садок вишневий* – з прізвиськом Т. Г. Шевченка. Асоціативні мережі сприяють появі стійких взаємозв'язків з іншими концептами.

Індивідуально-авторські відмінності в сприйнятті концептів завжди належать до периферії. Поетична МКС досить часто засвідчує наявність

авторських новотворень, їх поява пов'язана з рисами характеру поета, особливостями долі. Так, для В. Стуса, що перебував на Колимі, *калина* стала не просто символом України, а єдиним болісним спогадом про рідний край.

Культ одухотвореної природи як основи первісного релігійного світогляду стає відображенням анімистичної віри предків у поезіях О. Олесь: „*Весь Божий світ сміявся, радів... / Раділо сонце, ниви, луки... / І я не виніс щастя-муки, / І задзвеніли в серці звуки, / І розітнувся мій перший спів...*“ [О., с. 52], „*Місяць, закоханий в ніч чарівну, / Сяє, щасливий, і світе; / Сонце цілує рожеву весну, / В травах кохаються квіти*“ [О., с. 89]. Основа цієї віри – аніматизм (оживлення), анімізм (одухотворення), антропоморфізм (олюднення). Людські відчуття любові та гармонії сповнюють майже кожную поезію митця: „*Кедр до мімози схилився і спить, / Ніжно мімоза щось кедру шумить. / Море купається в місячній світлі, / Дихають важко троянди розквітлі*“ [О., с. 97], „*Ходім туди, де пишний дуб з вербою / Не розлучаються й на мить... / Де ясен з ніжною журбою / Стрункій березі щось шумить. / Ходім туди, де роси, як перлинки, / Для хмар легких збира туман, / Де в'ються й стеляться барвінки / І обгортають рути стан. / Ходім туди, де співи соловйові / Літають в сяєві ночей, / Де в'януть трави смарагдові, / З квіток не зводячи очей. / Ходім туди, де ніч ясна і ніжна / Назустріч вечору іде, / Де вся земля, як рай, розкішна / Пахтить, кохає і цвіте*“ [О., с. 102], „*Глянь сюди, – стрункий комиш / Осоку стиска міцніш / І, облесливий, шепоче / Про її літа дівочі*“ [О., с. 137]. У цьому божественному світі відбувається органічне єднання живого та неживого світу, людини зі світом духів та богів: „*За шуміла десь трава... / Ах! Русалка випливає*“ [О., с. 137], „*Здавалось мені, що русалки ось-ось / Вродливі, як янголи, вийдуть рядами / І перли ясні позбирають для кос, / І мовчки себе заквітчають квітками*“ [О., с. 86].

Таким чином, використання флористичних концептів є яскравим прикладом включення в національну художньо-міфософську традицію, у якій художнє осмислення основ буття пов'язане з кордоцентричним пафосом, сковородинською ідеєю екогармонії (цілісності власної душі як відображення природної гармонії).

Література

1. Олесь О. Т. 1: Поетичні твори. Лірика. Поэза збірками. 3 неопублікованого. Сатира / Упоряд., передм. та приміт. Р. П. Радишевський // О. Олесь / Твори: В 2 т. – К.: Дніпро, 1990. – 959 с.

Вікторія Лобода

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т.М. Мельник

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ПІДЛІТКА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ Н. ХОРНБІ «ABOUT A BOY» ТА Д. МІТЧЕЛЛА «BLACK SWAN GREEN»)

Проблема формування молодого особистості в наш час, як і завжди, є надзвичайно складною. Яскравого вираження дана проблема набула в

літературі. Інтерес письменників до підліткової теми зумовлений, перш за все, можливістю дослідити складний процес формування особистості та її світогляду.

Л. Федотова відзначає, що в сучасній літературі з'явилося коло письменників, які досліджують новий тип підлітка, заглиблюючись у його внутрішній світ [2, с. 86]. Психологічний портрет підлітка з усіма його внутрішніми переживаннями зображений у творчості таких британських письменників, як Нік Хорнбі «About a Boy» та Девід Мітчелл «Black Swan Green». Обидва письменники майстерно змальовують психологію підліткового віку.

Як зазначає Д. Філіппова, у прозі Н. Хорнбі та Д. Мітчелла відтворено складний і мінливий механізм мислення тінейджера зсередини [3, с. 215]. Досить чітко описано сучасну навколишню дійсність у сприйнятті представників нової молодіжної культури.

У центрі творів митців ми спостерігаємо хлопців-підлітків, які гостро відчувають недосконалість світу. Негаразди в сім'ї, незадоволення собою, нерозуміння однолітків, з одного боку, і прагнення розібратися в собі та своєму власному світі, з іншого, – ось, що визначає особливості внутрішнього світу героїв у творах письменників.

Письменник та психолог С. Бідлафф помітив, що саме хлопці-підлітки проявляють невпевненість у собі у більшій мірі, ніж дівчата [1, с. 3]. Вони пливуть за течією, сором'язливі у стосунках з іншими. Дослідник виділяє 3 універсальні стадії дорослішання хлопців-підлітків. Саме друга стадія, період з 6 до 14 років, є по-особливому важливою. В цей віковий проміжок хлопець, слідуючи власним внутрішнім відчуттям, хоче вчитись бути чоловіком і все більше приглядається до поведінки дорослих чоловіків, особливо до батька. Крім того, важливим фактом є те, що навіть, якщо батьки всіляко підтримують дитину та проводять з нею багато часу, іноді у підлітка виникає потреба поговорити з іншими дорослими, знайти собі наставника.

Яскравий приклад даного факту ми бачимо у романі Н. Хорнбі «About a Boy», де головний герой, 12-річний Маркус, тісно зближається з ледь знайомим йому дорослим чоловіком і сприймає його як свого наставника. Він розуміє, що з батьками, які розлучились, він не зможе поговорити про свої переживання. Образ Маркуса – це образ підлітка з типовими труднощами, що виникають на даному етапі життя. Йому притаманне суперечливе поєднання похмурості й песимістичності, характерних для дорослої людини, та чистої дитячої наївності й безпосередності. Зіткнення зі світом дорослих відкриває герою очі на дійсність, він усвідомлює недовір'я дитячих поглядів. Внутрішня сутність хлопчика розкривається в зовнішніх стосунках з оточуючими, через осмислення подій, що відбуваються навколо нього.

Джейсон Тейлор, головний герой роману Д. Мітчелла «Black Swan Green», 13-річний підліток і справжня творча особистість, оскільки пише власні вірші. Автор зображує не тільки процес перетворення хлопця в зрілу,

самодостатню особистість, а й показує становлення поета, який робить перші кроки до формування власного стилю, змагаючись зі своїми підлітковими проблемами.

Психологи відзначають, що нерідко у митців спостерігається роздвоєння особистості на «творче Я» і «реальне Я». В даному випадку це і відбувається з Джейсоном. Його страх стати посміховиськом в очах інших підлітків і в той же час бажання творити – не що інше, як пошуки самого себе.

Таким чином, образ підлітка в англійській літературі багатогранний. Він розвивається під тиском проблем, пов'язаних зі становленням особистості. Передовсім, це набуття підлітком самостійності та усвідомлення свого місця в житті. В свою чергу, Н. Хорнбі та Д. Мітчелл є митцями, які акцентували увагу на проблемах соціалізації підлітка в середовищі. Їхні твори можна вважати прикладами психологічної літератури, яка дозволяє дорослим зазирнути у внутрішній світ підлітка та побачити світ дорослих його очима, а тому знайти з ним порозуміння.

Література

1. Бидлафф С. Воспитать мальчишек... Как это? / С. Бидлафф. – М.: Рипол-классик, 2008. – 71 с.
2. Федотова Л. В Образ тинейджера в английской, американской и русской литературе: дисс... доктора филологических наук : 02.03.01 / Федотова Линда Владиславовна. – М.: Майкоп, 2003. – 176 с.
3. Филиппова Д.Н. Художественные особенности анализа подростковой психологии в английском романе на примере произведений Н. Хорнби «Мой мальчик» и Д. Митчелла «Лужок Черного Лебедя» / Д.Н. Филиппова // Сборник научных статей Казанского федерального университета 2015 года. – Казань: Изд-во Казанского федерального университета, 2015. – С.214 – 218
4. Hornby N. About a Boy / N. Hornby. – UK: Penguin , 2005. – 288 p.
5. Mitchell D. Black Swan Green / D. Mitchell. – UK: Hachette, 2008. – 300 p.

Наталія Мазур

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута

АНТИМІЛІТАРИСТСЬКА СПРЯМОВАНІСТЬ РОМАНУ

Г. БЕЛЛЯ «ДЕ ТИ БУВ, АДАМЕ?»

Всесвітня катастрофа таки може на децю придатися.

Між іншим, і на те, щоб знайти собі алібі в очах Бога.

«Де ти був, Адаме?» - «Я був на світовій війні».

Найправдивіша книга про Другу світову війну була зіткана німцем. Його називали «совістю нації». Генріх Белль – геній слова, що пройшов війну, не втративши жодної крихти людяності, пише про неї, не описуючи

її. Майже ніхто не ховається в окопах, і лиш зрідка десь вдалечині віддається звук канонад. Автор деромантизує та дегероїзує війну, яка раніше була основним заняттям сильної половини людства, а воєнні подвиги були символом мужності та хоробрості. Вона – триголовий безжалюбний дракон, який полонить мільйони та спопеляє усе на своєму шляху. Без жодного сенсу й причини він повзе по землі, пожирає час, простір та маленьких нічого не значущих людей. Сторінки просякнуті людським горем, страхом, відчаєм, кров'ю та тишею смертей у темряві затуманених людських почуттів. Страшніше за саму війну, можуть бути лише люди на війні. І справа навіть не в тому, що з твоїх жил вип'ють всю життєдайну силу, а твоя нездатність виправдати те, що вижив. Як ти будеш дивитись у очі матерям зрошені гіркими слізьми за втрачені душі своїх синів коли ти власною рукою вбив, скалчив, спопелив їх?

Своєрідна структура роману являє собою дев'ять глав-новел, що могли існувати окремо. Автор поєднує їх спільною темою, яка проходить червоною ниткою крізь кожну сторінку: відповідальність за жахи війни. Кожна новела висвітлює один з аспектів загальної теми. Тема «маленької людини» на війні, тема «господарів» цієї війни, смерті, кохання, страждання, страху і цінності людського життя. Белль зауважує, що у величезній кількості жертв губиться окрема людина. Саме внутрішній світ цієї «маленької людини» постає у віддзеркаленні воєнних подій. Крізь призму людських почуттів автор досягає психологічних глибин звичайних гвинтиків війни у величезній і нездоланній машині руйнування, яким судилося розділити вину свого народу за скоєне.

В романі відсутній пафос героїзму. Героєм для автора є лікар Шміц, який не дає страху управляти собою та залишається з хворими під звук канонад, це і фельдфебель Шнейдер, котрий розділяє із лікарем відповідальність за життя людей і дозволяє кинджалу смерті безжалюбно розтяти своє серце, яке палахкотіло надією захистити шпиталь, це капітан Бауер, який сам себе не вважав героєм, та і падіння з мотоцикла не можна розцінювати як героїчне поранення на полі бою. Він точно знав, що з такою кількістю гармат ніхто нічого не зможе зробити. Хоробрість, яка досі жевріла у душі капітана змушує його відчайдушно кричати в обличчя смерті. Дякуючи небесам він ніколи не знатиме, що його звинувачено в самокаліченні. Люди, яких суспільство оголошує героями, не достойні свого звання, і марно кричатимуть про це нагороди на їх грудях, прикриваючи нагість безжалісних сердець, які тільки і знають, що таке вбивати. Белль не дає їм жодного шансу ховати свою замарану совість під ореолом героїзму.

Гортаючи сторінки роману, читач розбивається об закоренілі у свідомості стереотипи, пов'язані з війною. Ми не знаходимо жодного натяку на справжню чоловічу дружбу, яка має сформуватися під тиском спільного гнітючого болю, страху та взаємодопомогу товаришів у екстремальних умовах. Навпаки, на цій безглуздій війні безіменна маса людей, цінність котрих визначається кількістю нагород, думає лише про себе, про своє власне жалюгідне життя: *«...тебе не знали і не були зацікавлені допомогти*

тобі, бо знали, що їм ніхто не допоможе. Нитки попереплутувались, позав'язувались у вузли, і єдине, що тобі лишилося – це день у день рятувати власну шкуру...» [1, с.189].

Війна нівелює людські почуття. Навіть справжнє кохання Файнхальса і Ілони безсиле перед її подихом. Єдине, що стримує Ілону піти в монастир, – бажання мати чоловіка і діточок. Файнхальс спрагло бажає знайти жінку, якій він зможе відкрити найпотемніші куточки свого самотнього серця. Герою, який переніс усі жахи війни, не загубивши справжніх людських почуттів і поривань, автор дарує змогу серед диму і смороду людських смертей відчувати прекрасне почуття кохання. Він розумів, що від війни годі чекати доброго і кохання може дістатись йому лиш на декілька хвилин. Короткі хвилини щастя проминають несказанно швидко. Історія кохання закінчується і не почавшись. Адже на війні нема місця високим почуттям, вона ненавидить тих, хто зберігає людське обличчя. Нахилити, принизити, а якщо не вдасться – вбити. Саме цю мету вона і демонструє. За білий прапор над мирною будівлею потрібно ще заплатити. Цього разу смертю людини на порозі власного будинку від снаряду свого ж «брата по зброї».

Війна змішує потяг до прекрасного і нищого. Вона позбавлена людяності, її обивателі не можуть розраховувати на традиційну реакцію на прекрасне, світле та чисте. Фільскайт, вбивця за професією та переконанням, не піддає сумніву потребу виконання приказів, холодно і безжально дивиться в очі смерті невинних людей і притому вважає себе естетом, який не бачить свого життя без хорового співу. Звіриний інстинкт знищення і вишуканий смак митця не поєднуються. Ніжний і водночас сильний голос Ілони справляє на нього таке сильне враження, що, здавалося, за іронією долі він випустить усіх невільників на волю. Насправді сила чистого мистецтва лякає його. Вона, на диво, блакитноока білява єврейка постає перед ним гідною настільки, що під тягарем власної нищості він вистрілює в неї. Тільки б вона не співала, лиш би не бачити її погляду, не чути голосу, що несумнівно голосніший за грім канонад цієї жалюгідної війни. Вкотре Генріх Белль знищує стереотипні очікування читача. Ні, краса не врятує світ! Адже ми на війні, де ніщо не може пом'якшити її суворих реалій.

Усі герої не схожі один на одного, але всіх їх об'єднує одна доля: вони приречені. Точка зустрічі фургонів одна: смерть. Смерть «маленьких», нікчемних, підкорених чужій волі людей ніхто не помітить. Змішані долі безликих людей, які хотіли кохати, жити, відчують свою приреченість, непотрібність, безглуздість пролитої крові на цій ганебній війні. Белль переповнений співчуття до тих, кого так безжально використали ті, хто і не подумає відчувати і крихту відповідальності за скоєне. Вони: *«...тримали в руках смерть, вона чаїлась у їх маленьких пістолетах, їхніх поважних обличчях, і хай навіть самі вони навряд чи хотіли завдати собі таку працю, та за ними стояли тисячі людей, що так само розпоряджаються смертю, -шибеницями чи автоматами, вони тільки й чекають, щоб дати їй роботу...» [1, с.196].*

У запропонованому епіграфі : «Всесвітня катастрофа таки може на дещо придатися. Між іншим, і на те, щоб знайти собі алібі в очах Бога. Де ти був Адаме? – Я був на світовій війні», – автор віртуозно вміщує ідейне навантаження. З болісним докором совісті він звертається до кожного, кричить, бажає почути відповідь, якої не існує. Ніхто не в змозі виправдати себе. Вина, що багріє у краплях крові, лунатиме в віках. Він звертається до всіх тих «маленьких» душ, які марно шукали духовного виправдання, алібі яких випаровується при першому подиху смерті. Від Бога неможливо сховатись в окопі і кожен сповна відплатить за скоєне. І не важливо чи кричав ти увесь голос, керуючи триголовим драконом, чи був за ним, ховаючи себе у безликій масі людей, які повинні були кричати. Кричати в протест! А вони лиш тихо спали в окопі, знаючи, що безпощадному звіру вже відірвали голову і він повільно повзе у своє лігво, руйнуючи усе, що йшло за ним. Апологети війни зроблять усе можливе, щоб не відповідати за те, що сталося. А ці «маленькі» люди, зрошені кров'ю і соромом власного безсилля ховатимуться в окопи своїх похованих душ під тягарем спалених драконом людських чеснот. І вічно приходитимуть до них у сні ті мільйони, які так спрагло хотіли жити. Вони дозволили дракону управляти собою. Слабкі маріонетки з надто тихим голосом. Мовчазна згода бути одним гвинтиком ноги дракона назавжди зробить їх винними. Вони не робили те, що їм належало. Адже належало їм кричати!

Література

1. Белль Г. Де ти був, Адам? / Г.Белль // Вибране: Пер. з німецької. – Київ: Дніпро. 1989. – 796 с.
2. Людвин Г.П. Епідемія жорстокості: Матеріали до вивчення роману «Де ти був, Адаме? / Г.П. Людвин // Зарубіжна л-ра в навчальному закладі. – 1998. – № 1. – с.35 – 38.
3. Постолова И. В. Рецептивное прочтение романа Генриха Белля "Где ты был, Адам?" /И.В.Постолова // Питання літературознавства. – 2006. –Вип. 72. – с. 197 – 202.

*Оксана Мартиновська
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Д. О. Жмурко*

ОСОБЛИВОСТІ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ У ТВОРАХ АГАТИ КРІСТІ

Незважаючи на те, що англійській письменниці Агаті Крісті вдалося зберегти відносну вірність нормам і правилам, які з'явилися на світ разом з детективним жанром, саме письменниця вміло довела мистецтво містифікації читача до досконалості. Зробити все можливе, щоб читач не здогадався, хто є справжнім вбивцею, хоча він завжди був основним діючим персонажем – саме цьому принципу були віддані всі старання автора детективів.

Агата Крісті завжди розуміла, в який момент вона могла приспати увагу читача інтонацією, або ж буденністю розповіді, а в який покласти на стереотипність його думок [2, с.10].

Проте стилю автора притаманні певні особливості, які можуть стосуватися як усіх творів, так і якоїсь частини з них:

1. Наявність у творах любовної лінії на тлі детективної розповіді. Прикладами можуть слугувати такі твори як: «Сіра маска», «Блідий кінь», «Прокляття для леді», «Людина в коричневому костюмі», «Побачення зі смертю» і т. д.

2. Обмежена територія, на якій відбувається злочин. Приклади: «Вбивство в Месопотамії», «Сумний кипарис», «Смерть на Нілі», «П'ять поросят» і т. д.

3. В процесі розслідування створюється враження, що ні в кого не було можливості скоїти вбивство. Найбільш яскравий приклад - «Блідий кінь», а також «Десять негрят» і «Вбивство в Месопотамії».

4. Вбивцею завжди виявляється той, кого раніше було виправдано. Наприклад: «Свідок звинувачення», «Смерть на Нілі», «Час Зеро», «Смерть у хмарах».

5. Можливість і мотив злочину були або абсолютно у всіх, або ж у більшості діючих персонажів; перед читачем постає питання: хто ж скоїв вбивство? Прикладами є наступні твори: «Вбивство в Східному експресі», «День поминання», «Карти на столі» і т.д.

6. Здійснюється переведення годинників з метою створення алібі або імітування часу вбивства. Наприклад: «Вбивство Роджера Екroyда», «Вбивство в Східному експресі», «Кинджал зі слонової кістки».

7. У вбивстві підозрюють того, хто насправді був лише злодієм або шантажистом. Приклади: «Карти на столі», «Зло під сонцем» і т.д.

8. Використання дитячих віршів і лічилок. Приклади: «П'ять поросят», «Раз, два, пряжка тримається ледь», «Справу закрито», «Місіс Макгінті з життям розлучилася», і т.д.

9. Агата Крісті доволі рідко описує до подробиць дитячі образи. Виняток з правила становить всього лише «Зло під сонцем» і «Кривий будиночок».

10. Автор надає більшій уваги не доказам, а психології вбивці. Прикладами слугують: «Другий гонг», «Карти на столі», «П'ять поросят» і т.д. [1, с.543-544].

Як зазначала сама письменниця: «Детективи хороші тим, що при їх створенні постає багатий вибір: можна написати трилер, що досить-таки легко і приємно, можна створити детективний роман з витонченим сюжетом. Це складніше, такий роман потребує ретельного опрацювання найдрібніших деталей, але повністю спокутує витрачені зусилля. А можете вибрати те, що я звикла називати детективним романом з драматичним підґрунтям, де, як правило, вашим завданням стає захист невинних » [3, с. 368].

Література

1. Анджапаридзе Г.А. Обреченная на успех // Кристи А. Сочинения в 3т./ Г.А Анджапаридзе. – М.: Худлит, 1992. – Т.3. –571 с.
2. Задорнова Н.А. Агата Кристи по обе стороны детектива/ Н. А. Задорнова// Эхо планеты. – Москва, 1995. – С. 10.
3. Кристи А. Автобиография/ А. Кристи. – М.: Вагриус, 2001. – 1047 с.

*Вікторія Матківська
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута*

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «СІМ'Я» І ЙОГО ВІДОБРАЖЕННЯ В СУСПІЛЬНО-ЕСТЕТИЧНІЙ СВІДОМОСТІ АНГЛІЇ

Лексема «family» («сім'я») (від лат. familia) з'являється в англійській мові на початку XV століття та має значення "members of a household, the estate, property; the household, including relatives and servants" («люди, які проживають в одному господарстві, маєтку, власності, включаючи родичів та слуг») [4]. Проте поняття «традиційна сім'я», на думку американського вченого С. Мінца, з'являється лише в середині XIX століття [3]. Така особливість даного історичного проміжку часу, як розвиток сучасної домашньої архітектури з акцентом на особисте життя, а саме виокремлення окремих спалень та вітальні, формує соціальну роль жінки та її безпосередню функцію – бути «ангелом в домі» — метафора, яку використовує Ф. Патмор в своїх віршах [5, с. 40]. Леді постає в образі окраси будинку, а чоловік відповідно, відчуваючи свою відповідальність за її збереження, має дотримуватись кодексу джентльмена. Такий уклад відносин робить жінку власністю чоловіка.

У Вікторіанську епоху звеличується материнство та ведення домашнього господарства. Непомірне бажання стати нареченою, а потім і дружиною виховується в дівчатках ще з раннього дитинства. Чарльз Діккенс саркастично зображає такі методи: «Besides all this, and much more, twenty nursery-maids in Mr Dombey's street alone, have promised twenty families of little women, whose instinctive interest in nuptials dates from their cradles, that they shall go and see the marriage». («В дополнение ко всему этому двадцать нянек на одной только улице мистера Домби обещали показать свадьбу двадцати выводкам маленьких женщин, чей инстинктивный интерес к брачной церемонии пробуждается еще в колыбели») [2].

Відповідно до вікових особливостей юних леді їхню увагу акцентують лише на яскравому та гарному вбранні: «Mr Dombey, with his bride upon his arm, conducts her through the twenty families of little women who are on the steps, and every one of whom remembers the fashion and the colour of her every article of dress from that moment, and reproduces it on her doll, who is

for ever being married.» («Мистер Домби под руку с женой проходит мимо двадцати выводов маленьких женщин, которые расположились на ступенях, и каждая из них запоминает до мельчайших подробностей фасон и цвет ее платья и впоследствии воспроизводит его для своей куклы, вечно выходящей замуж») [2].

Поняття «дім у вікторіанському стилі», а саме володіння таким домом виражає наслідування сімейних цінностей, підкреслює високий соціальний статус його власника та окремі риси його характеру: життєвий успіх та консерватизм [5, с. 40]. Поняття «дім» виражає поєднання вічних цінностей та світу повсякденності. Дім як матеріальна реальність та символічне втілення сімейних цінностей отримує особливе значення в Вікторіанську епоху на всіх рівнях суспільства. Важливими були і спосіб побудови, і місце її розташування. Численні та детальні описи будинків та їхньої обстановки є важливою характеристикою героїв, притаманних їм рис характеру, звичаїв, ідеалів в романах письменників-вікторіанців — Ч. Діккенса, Дж. Голсуорсі та ін.

У романі «Домбі і син» будинок містера Домбі зображений у похмурих тонах, суворих лініях. Сам Домбі — чоловік розсудливий та бережливий. Смерть дружини дозволяє йому завішати всі дорогі меблі в будинку, що зумовлює підтримку синового спадку в бездоганному стані. Холод, що панує в домі, панує також і в серці містера Домбі та стає причиною хвороби, а згодом і смерті маленького Поля. Чванливість та марносластво героя демонструються зміною декорацій під час одруження з Едіт. Лише залишившись без дому та грошей, Поль Домбі нарешті знаходить своє щастя.

У XX столітті поняття «сім'я» втрачає зв'язки зі словом «дім». У Кембриджському словнику слово «family» («сім'я») має таке визначення:

Сім'я — 1. Група людей, споріднених між собою, таких, як мати, батько та їхні діти. (Family — 1. Group of people who are related to each other, such as a mother, a father, and their children.)

2. Діти цієї сім'ї. (The children of a family) [1].

Таким чином, лексема «family» («сім'я») зазнала певних змін впродовж свого функціонування в англійській літературі, набуваючи сучасного значення в XIX столітті, а саме у Вікторіанську добу. Відбувається глобальна зміна ролей, ідеалів та функцій членів родини.

Жінки виховуються в дусі величчя материнства. У класичній англійській літературі поняття сім'ї нерозривно пов'язано з поняттям дома. Цей зв'язок втрачається у XX столітті, коли лексичне значення поняття фокусується на батьках і дітях.

Література

1. Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 4th ed. — Режим доступу: <https://dictionary.cambridge.org/>

2. Dickens Ch. Dombey and son / Ch. Dickens. — Режим доступу: <https://play.google.com/store/books/details?id=N9QNAAAAQAAJ&rdid=book-N9QNAAAAQAAJ&rdot=1>

3. Meantz S. The History of Private Life: An Overview / Meantz S. – Режим доступу: http://www.digitalhistory.uh.edu/historyonline/private_life.cfm
4. Online Etymology Dictionary. – Режим доступу: <https://www.etymonline.com/>
5. Zbrozhek E. Victorian Culture in the Context of Everyday Life / Zbrozhek E. // Bulletin of the Ural State University. – 2005. - №35. – P. 28-44.

Наталі Мельхем
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л. І. Борох

ВІЧНА ТЕМА КОХАННЯ У ЛІТЕРАТУРІ

Основні витоки світової історії літератури тягнуть до «вічних» тем та образів. Однією з провідних тем історії світової літератури є чи не найдавніша тема – кохання.

Вічні образи втілили свої історії кохання у вічні теми. Вони постали як літературні теми загальнолюдського значення, перейняті пошуками смислу життя та першосутності. Саме тому у світовій літературі, незважаючи на ненастанно змінні конкретно-історичні ситуації, акцентуються визначальні мотиви людського буття, пов'язані з життям та смертю, людиною та природою, любов'ю та ненавистю, добром і злом.

Лейла і Меджнун, Трістан і Ізольда, Гвіскардо і Гісмонда, Франческо Петрарка і Лаура, Паоло і Франческа, Ромео і Джульєтта, Майстер і Маргарита – це образи вічно закоханих, про які йдеться у дослідженні, трактуються як найвідоміші, найвірніші образи віддано і вічно закоханих пар у світовій літературі.

Любов – це основне для теми вічних образів закоханих та інтимне і глибоке почуття, спрямоване на іншу особистість, людську спільну або ідею. Любов містить у собі потяг і волю до насолоди, а оформлюється в етичний вимозі вірності. Любов виникає як найвільніший, а отже, найнепередбачуваніший вияв глибин особистості; любов неможливо ні викликати, ні здолати. Важливість і складність любові зумовлюються тим, що в ній, немов у фокусі, перетинаються протилежності біологічного і духовного, особистісного і соціального, інтимного і загально-значущого [1, с. 20].

Риси, що характеризують образи вічно закоханих:

1. Кохання зароджується всупереч всіляким обставинам;
2. Кохання відзначається надзвичайною силою взаємного потягу і вірності, прикладом слугує роман про Трістана та Ізольду;
3. Любов долає життєві перешкоди, певні обставин та найчастіше – ворожнечу родин, силу закону, роз'єднання родин, традиції суспільства, його облудну мораль, наприклад, у трагедії про Ромео і Джульєтту;
4. Закохані незламні у рішучості подолати життєві труднощі;

5. Почуття кохання – це могутня, непереробна сила, але розумна сила, це не безумство, шал;
6. Вічне кохання долає смерть і є сильнішим за смерть;
7. Дивовижна сила кохання ошчасливлює, звеличує винагородою за важкі життєві випробування.
8. Трагічний фінал кохання, де показується загибель закоханих;
9. Єднання у вічності підкреслюється через магичні риси, наприклад, у романі про Трістана та Ізольду, у повісті про Петра і Февронію, у романі про Майстра і Маргариту.

Література

1. Аверінцев С. Любов в історії та літературі / С. Аверінцев // Зарубіжна література. – 2006. – червень (№22). – С. 20-26.
2. Гукова О. Дива, що відбуваються на осі кохання: до проведення уроку за романом М. Булгакова «Майстер і Маргарита» / О. Гукова // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2004. – №3. – С. 57-59.

Валерія Міхалковіч
Гомельські дзяржаўны ўніверсітэт
імя Францыска Скарыны
Навук. кіраўнік – к. філалаг. н., дац. Т. А. Фіцнер

ТВОРЧАСЦЬ ЕВЫ ВЕЖНАВЕЦ: ГЕНДАРНЫ АСПЕКТ

Сучаснымі лінгвістамі вылучаюцца пэўныя нарматывы, характэрныя маскуліннаму ці феміннаму тыпу пісьма. Вылучыць гендарныя асаблівасці творцы ў чыстым выглядзе і аднесці іх да таго ці іншага тыпу вельмі цяжка. Нягледзячы на гэта, у сучасным айчынным літаратуразнаўстве і крытыцы прынята адносіць творчасць пісьменніка(-цы) да канкрэтна феміністычна-жаночага ці мужчынскага тыпу. Адсюль вынікаюць пэўныя стэрэатыпы адносна стылю пісьма і светаўспрымання асобнага аўтара, а разам з тым і ўспрыманне чытачом яго творчасці.

Напрыклад, А. Стрындберг наконт жаночай прозы зазначае наступнае: “Калі аўтаркі пакідаюць сваё каралеўства і атакуюць мужчынскую тэрыторыю, атрымліваецца зборнік “Жанчыны выходзяць з-пад кантролю”. Смела, дзёрзка. Але ўсё ж заклікаю таленавітых паннаў вярнуцца ў свае каралеўствы” [1, с. 319]. Адносна творчасці непасрэдна Евы Вежнавец складалынік зборніка сказаў наступнае: “Геніяльная Ева Вежнавец з-пад кантролю выйшла вельмі даўно, у зборніку пад кантроль так і не вярнулася, і гэтая стабільнасць таксама ня можа ня цешыць” [1, с. 320]. Творчасць Евы Вежнавец – адзін з самых яркіх узораў вострай сацыяльнасці ў літаратуры. Пісьменніцу хвалюць не толькі праблемы, якія традыцыйна лічацца жаночымі, але і мова, культура, мараль і этыка, свабода чалавека і каштоўнасць асобы і г.д. Амаль кожны твор аўтаркі ужо з першых старонак крычыць чытачу: асобу героя/герані паглынае грамадства. Аналіз тэкстаў

пісьменніцы дазваляе зрабіць выснову, што аўтарка быццам сама прысутнічае на старонках твора: яе жаночая сутнасць, абвостранае пачуццё справядлівасці і прыхаваны сарказм не застаюцца па-за межамі. У Евы Вежнавец атрымліваецца спалучаць ўласнае “я” з актуальнымі рэаліямі жыцця, яе тэксты насычаныя актуальнымі праблемамі, адна з якіх – міжполавая адносіны: “Мікола жанчын увогуле не любіў. Асабліва яму не спадабалася дама. Той не сядзелася. Вострымі вачыма яна ўзіралася ў спадарожнікаў, вышукваючы, да каго б прычапіцца. Амбітны рот аж палымнеў чырвонай шмінкай, быццам у людаеда, што пад’еў мяса з перцам. Мікола хутчэй прыкрыўся фаліянтам” [3, с. 92]. Не меней вострае пытанне на постсавецкай прасторы – роля жанчыны ў грамадстве і адносіны да яе мужчыны: “Перайшлі да размоваў пра сэкс. – Жанчына не павінна быць нічыйнай, – пераконваў нас з Ганнаю Андрэй” [3, с. 107]. Вежнавец з зайздроснай упартасцю выкрывае розныя маральна-этычныя заганы соцыума, што тояцца пад звычайным абліччам сярэднестатыстычнага беларуса – адлюстраванне працэсаў страты ўнікалізацыі чалавека: “Такая своеасаблівая рэінкарнацыя. Нехта адпрэчыць сваё дрэва, на якім расьлі атрутныя дулі, а нехта прыме – Бог усім бацька. Стаяць без каранёў ці цягнуць імі з глебы гной і лой? Глядзі сам” [5]. Апазіцыя “феміннасць – маскуліннасць” закладзена ў аўтарскім поглядзе на свет: бо кажучы аб жаночай прозе, мы не зводзім пытанне да біялагічнага аўтара, а маем на ўвазе гендар як сацыякультурны канструкт, які дазваляе і ў прозе аўтараў-жанчын убачыць рознае спалучэнне феміннасці і маскуліннасці. Менавіта яно вызначае як тыпалогію жаночай творчасці, так і яго паэтыку.

1. Бліцкрыт “Жанчыны выходзяць з-пад кантролю” // Дзеяслоў. – 2007. – №3 (28). – С. 314-320

2. Жанчыны выходзяць з-пад кантролю: беларускае жаночае апавяданне / склад.: Бабіна Н., Бабкова В., Баброўнік З. – Мінск: І. П. Логвінаў, 2007. – 248 с.

3. Вежнавец, Е. Перажылі зіму [Электронны рэсурс] / Е. Вежнавец. – Рэжым доступу: http://knihi.com/Jeva_Vieznaveic/Pierazyli_zimu.html. – Дата доступу : 24.04.2017

Анастасія Мороз
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – ст. викл. В. А. Голованюк

САМОТНІСТЬ ЯК СУСПІЛЬНЕ

Тема самотності є дуже важливою у наш час, адже ті люди, які закохані у самоту й здатні отримувати від цього задоволення, не так і багато. А їхнє вміння піти шляхом усамітнення в цьому світі, наповненому людьми, які найчастіше бояться залишитися самотніми, безперечно, можна й треба вважати талантом.

Самотність – це переживання, що викликає комплексне і гостре відчуття, що виражає певну форму самосвідомості, і що показує розкол основної реальної мережі відносин і зв'язків внутрішнього світу особистості [1, с.151]. Слід виділити основні характеристики самотності - комплексність, амбівалентність і неоднозначність впливу на особистість.

Самотність як психічний феномен відбивається в особливостях самоставлення, самосприйняття і поведінки особистості. Існує ряд теорій, пов'язаних з проблемою самотності. Багатьма вченими робилися спроби дослідити природу самотності. Всі знання і вчення про самотність в даний час можна розділити на два основних наукових підходи в дослідженні феномену самотності – як індивідуального і соціального явища.

Самотність як індивідуальне явище сприяє самовдосконаленню особистості через відхід від реальності. В даний час позначений тип самотності не втрачає своєї актуальності, наприклад в духовних практиках. Соціальна самотність – феномен XX-XXI ст.ст., що постав в результаті трансформацій соціальних відносин [2, с.551].

Самотність – одна з найгостріших соціальних проблем, яка зачіпає початкові основи людського буття. Феномен самотності має багатовікову історію і супроводжує людство на кожному етапі його існування. При цьому самотність буває різних видів і різного ступеня прояву.

Проблема самотності була актуальна у всі часи. Багатьма письменниками і публіцистами піднімалася тема відсутності уваги до життя і інтересів маленької людини. Вони нерідко міркували над тим, як же виникає проблема самотності.

Аргументи з літератури, які можуть бути приведені по даній темі - повість Павла Санаєва - «Поховайте мене за плінтусом». Таке ж почуття опановує і героїню повісті, написаної Діною Сабітовою «Три твоїх імені». Тема самотності досить жваво використовувалася та продовжує експлуатуватися авторами літературних творів. Вони зображують різні типи та наслідки самотності, підводячи читача до різноманітних авторських висновків щодо досліджуваного феномену людського буття.

Література

1. Лабиринты одиночества / Пер. з англ.; складання, загальна редакція і передмова Н. Е. Покровского. — М.: Прогресс, 1989. — 624 с.
2. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. 3-е изд., испр. — Минск, 2003. — 1280 с.

Алла Олійник
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – ст. викл. В.А. Голованюк

МІФОЛОГІЗМ ТВОРЧОСТІ ПАУЛО КОЕЛЬО

Художній світ у постмодерних творах постає у вигляді хаосу, то й людина нерідко виконує роль маріонетки у руках невідомих для неї сил,

залежної від реальних та ірреальних стихій. І коли у людини вже немає жодного засобу впоратися з усіма небезпеками світу, які не тільки відчутні, а ще й нагнітаються штучно, у неї лишається один-єдиний засіб — іронічно поставитися до себе й свого буття, спародіювати власні жахи і своє безсилля. І в такий спосіб здобути внутрішню перемогу над хаосом і абсурдом. Звісно, перемогою це назвати можна тільки умовно, але на тлі суцільного занепаду, вмирання життя це перемога. Перемога духу, що іще не загинув остаточно.

Міф у постмодернізмі слугує з'єднанню часів, епох, реальності. Він стає засобом повернення людській свідомості минулого, вічного. Через міф, що за самою своєю природою є, за висловом М. Бахтіна, «найбільш доступною формою спілкування», постмодерністи спілкуються із «широким загалом». Міф спонукає мислити, оцінювати своє буття в контексті вічності, але він і повчає. Багатозначна природа міфу якнайкраще відповідає сутності постмодернізму, котрий відтворює людину і світ поліфонічно, у всій їхній складності та суперечності [1, с.125].

Яскравим прикладом «впровадження» образів і мотивів, висхідних до міфічної традиції, в масову літературу є творчість П. Коельо.

Сьогодні Пауло Коельо входить до числа найвідоміших та найбільш читаних авторів сучасності. Його книги породжують соціокультурні суперечки й дискусії. Оцінки критиків є досить неоднозначними, але як би його не називали – алхіміком слова чи феноменом масової культури, Пауло Коельо залишається дуже авторитетним письменником нового сторіччя, а його творчість – напрочуд багатогранним явищем сучасної світової літератури. Майстерність П. Коельо як художника слова заворює, а сюжети його творів захоплюють красою і мудрістю. Книгам Пауло Коельо притаманна «мугація» жанрів, часу, іноді й простору, поєднання істин (часом полярно протилежних) «багатьох людей, націй, культур, релігій, філософій» [2, с.12].

Як зазначають дослідники, сам П. Коельо відсилає нас до «колективного несвідомого» Карла Густава Юнга. Саме до призабутих нами архетипів, універсальних образів, «попередніх форм» повертають читачів твори Пауло Коельо; його книги ніби вмикають нашу сплячу прапам'ять у потужне енергетичне джерело. Колись щось подібне приходило до нас у снах, у мареннях; з часом і досвідом воно змінювалося, але на самому дні нашої пам'яті, а може, й поза нею, воно залишилося незмінним. «Архетип, – писав Юнг, – являє собою несвідомий «вміст», що змінювався в результаті усвідомлення та сприйняття, і притому в дусі тієї індивідуальної свідомості, в який він спливає» [3, с.441].

Серед ознак художнього стилю автора, приматаних також постмодернізму, слід відзначити такі:

- лаконічність мови твору: відсутні пейзажі, портрети, розгорнуті характеристики героїв;
- глибокі філософські роздуми;
- звернення до міфології, звідси й запозичений сюжет;

- притчовий характер творів, тому вони насичені афоризмами, висловами відомих людей, прислів'ями та приказками, релігійними оповідями;

- зустрічаються автобіографічні моменти.

П. Коельо у своїй творчості не так слідує існуючим традиціям, скільки, спираючись на традицію, висловлює власну думку. Тому трансформація міфологічних мотивів у П.Коельо часто веде до їх «спрощення», а орієнтація на поетизацію - до спотворення сенсу, але при цьому його твори мають перевагу – захопленість.

Література

1. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М.М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 125-127.

2. Надъярных М. Мифология тождества Пауло Коэльо / М. Надъярных // Вопросы литературы. – 2006. – №4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/4/na2.html>

3. Сиромятіна М.Г. Міфологія очима сьогодення / М.Г. Сиромятіна. – К., 1997. – 630с.

*Анастасія Павлишена
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.І. Борох*

АНАЛІЗ БІБЛІЙНИХ СЮЖЕТІВ (ЗА ТЕКСТАМИ ЄВАНГЕЛІЙ ВІД СВ. МАТВІЯ, СВ. МАРКА, СВ. ЛУКИ, СВ. ІВАНА)

У романі „Майстер і Маргарита” М. Булгаков створює свою, зовсім не схожу як на канонічні, так і на апокрифічні Євангелія, і на різні історичні розробки версії суду Пилата. Таємничий зміст розділів співпадає з євангельською версією про те, що Понтій Пилат стратив Ісшуа проти своєї волі. Але механізм цієї страти у Булгакова дещо інший. Пропонуємо коротко переглянути зв'язку тих історичних подій, про які нижче піде мова.

Євангеліст Лука у Новому заповіді подав численні докази реального життя Ісуса, Сина Марії із Назарета. Євангеліст Матвій простежив родовід Йосипа, чоловіка Марії, від сім'ї царя Давида. У Біблії згадуються також брати і сестри Ісуса.

Основним тлом євангельського сюжету стала тема божественного передбачення смерті Ісуса, яка не залежала від волі людей. Такою ж важливою є тема доказу Його божественної мудрості і привабливості. Ці прагнення євангелістів найчіткіше проявляються у зображенні сцени суду римського прокуратора Понтія Пилата над Ісусом. Проти історичної і людської логіки жорстокий прокуратор (він жорстокий і в Біблії) спочатку намагається виправдати „небезпечного злочинця”, а потім, підкорюючись тискові іудеїв, піддає Його тортурам і мученицькій страті - у що мало

віриться після спроб виправдання. Але на думку євангелістів: спочатку Пілат піддається божественному впливу, а потім прямує по наперед визначеному йому шляху. Такою є біблійна версія життя Ісуса.

Але яке ж Євангеліє використав Булгаков? С. Д. Абрамович припускає, що Булгаков використав Євангеліє від Матвія. *Булгаков намагається - задля підсилення художнього ефекту - створити у читача враження, буцімто перед ним „справжня” історія Христа. Тут „знято” все, що свідчить про Христа як Бога і Володаря*” [44; 11].

Отже, М.Булгаков своїм романом стверджує, що саме людина творить добро, знищує зло і несправедливість. Людина, на його думку, несе відповідальність за все. Та якщо вона ховається від відповідальності, то це справжнє боягузтво, яке - *„самый страшный из пороков”* [11; 576].

Література

1. Булгаков М.А. Белая гвардия. Мастер и Маргарита: Романы / М.А.Булгаков. – К.: Молодь, 1989 – 672 с.
2. Ніколаєнко О. „Булгакова треба починати вивчати з Біблії” / О. Ніколаєнко // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2001. – № 4. – с. 11-12.

Вікторія Патратій
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. І. Є. Грачова

ЗОБРАЖЕННЯ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО ГЕРОЯ В ТРАГЕДІЇ «МАКБЕТ» ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА

У XV-XVI ст. в європейських країнах відбувається перехід від феодального середньовіччя до нового часу, який був початковим періодом розвитку капіталізму. Ця перехідна епоха отримала назву Відродження. Саме ця епоха стала часом згуртування англійської нації, швидкого розвитку науки, літератури та мистецтва, оформлення єдиної загальнонаціональної мови і зародження самобутньої англійської літератури [2, с.35]. Одним із представників англійської літератури епохи Відродження був В. Шекспір.

Дослідник Захаров Н.В. поділяє творчий шлях В. Шекспіра на три періоди. У перший період (1591-1601) були створені поеми «Венера і Адоніс» і «Лукреція», сонети і майже всі історичні хроніки, три трагедії: «Тит Андронік», «Ромео і Джульєтта» і «Юлій Цезар». Найбільш характерним для цього періоду є поява жанру комедії: «Сон в літню ніч», «Венеціанський купець». Другий період (1601-1608) ознаменований інтересом до трагічних конфліктів і трагічним героям. Шекспір створює трагедії: «Гамлет», «Отелло», «Король Лір», «Макбет». До третього періоду (1608-1612) відносяться трагікомедії «Перікл», «Цімбелін», «Зимова казка», «Буря» [1, с.20].

У другій період творчості В. Шекспір також описував героїв, які здобували славу у поєдинках та ставали улюбленцями народу. В трагедії «Макбет» таким героєм можна назвати Макбета.

У першому акті Макбет з'являється як герой у величній сцені перемоги над ворогами Шотландії. Це сильний, сміливий, мужній воїн. Він досяг слави завдяки своїм подвигам. Він служить своєму королю і бореться з тими, хто повстав проти володаря. І його за це заслужено називають хоробрим:

*...For brave Macbeth—well he deserves that name
Disdaining fortune, with his brandish'd steel,
Which smoked with bloody execution,
Like valour's minion carved out his passage
Till he faced the slave;... [3].*

До того ж герой повинен поротися до смерті, не зважаючи на біль та втому:

*...I'll fight till from my bones my flesh be hack'd.
Give me my armour...[3].*

Король звичайно радіє подвигам героя, який бореться за його могутність та владу:

*...The king hath happily received, Macbeth,
The news of thy success; and when he reads
Thy personal venture in the rebels' fight,
His wonders and his praises do contend...[3].*

Також в героя повинна бути кохана жінка, до якої він спішить після кривавих битв:

*...We coursed him at the heels, and had a purpose
To be his purveyor: but he rides well;
And his great love, sharp as his spur, hath holp him
To his home before us...[3].*

Отже, в трагедії Макбет герой – це людина, яка хоробро воює з ворогами свого короля, своїми перемогами здобула славу та визнання народу, в кожній битві стоїть до кінця. Також кохана жінка займає не останнє місце в списку пріоритетів героя.

Література

1. Захаров Н. В. Геній на века: Шекспир в европейской культуре / Н. В. Захаров. – М.: ГИТР, 2012. – 504 с.
2. Ярцева В. Н. Развитие национального литературного английского языка / В. Н. Ярцева. – М.: Наука, 1969. – 285 с.
3. Shakespeare W. Macbeth [Електронний ресурс] / William Shakespeare – Режим доступу до ресурсу: https://www.opensourceshakespeare.org/views/plays/play_view.php?WorkID=macbeth&Scope=entire&pleasewait=1&msg=pl.

НАУКОВО-ТЕХНІЧНИЙ ПРОГРЕС ЯК ШЛЯХ ДО ВІДЧУЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ (ЗА РОМАНОМ Р. БРЕДБЕРІ “451 ГРАДУС ЗА ФАРЕНГЕЙТОМ”)

У романі «451 градус за Фаренгейтом» Р. Бредбері торкнувся багатьох моральних питань, які не втрачають своєї актуальності. Здавалося б, людство досягло великих успіхів у науково-технічному прогресі: усі мають змогу користуватись швидкісними автомобілями, в кожного ультрамодні будинки з вмонтованими телевізійними стінами тощо.

Задоволенням своїм життям постає перед читачами головний герой роману Гай Монтег, який працює пожежником, хоча його робота полягає в тому, щоб спалювати книги. Разом з тим у творі є герої, які не вважають цей новий світ таким чудовим, вони не можуть забути те, як їм жилося раніше, як вони насолоджувалися простими речами: нічними прогулянками, мальовничими пейзажами та теплими сімейними розмовами. Вони зберігають в пам'яті ті дні, коли «пожежники існували для того, щоб гасити вогонь» [1, с. 5]. З часом і в серці Гая Монтега з'являються сумніви щодо правильності його вчинків. Автор зображує героя як людину, якій вдалося розгледіти вади суспільства та власні огріхи попри існуючі суспільні правила та норми.

Розвиток людини та її потреб протягом життя є причиною змін суспільства у романі «451 градус за Фаренгейтом». Р. Бредбері вкладає пояснення цих змін у уста брандмейстера Бітті: «Життя коротке, отож треба перш за все працювати, а після роботи — розважатися досхочу. І навіть навчатися чогось іншого, крім уміння натискувати на кнопки, вмикати перемикачі, загвинчувати гайки і припасовувати болти?» [1, с. 30].

Але ці зміни не призвели ні до чого доброго, окрім як до відчуження обох героїв. Світ, який раніше був їх домом, тепер чужий для них. Монтег протягом довгого часу просто спалював безцінні книги, хоча його ніхто не примушував це робити. Він просто став гвинтиком у всепоглинаючому механізмі. Він спочатку насолоджувався своєю роботою, але після зустрічі з 17-річною Кларисою МакКленан він починає сумніватися і згодом розуміє, що все що він робив, було неправильним.

Сам автор пише про свій роман так: «451 градус за Фаренгейтом» повинен був стати попередженням, а не передбаченням. Але наше суспільство надолужило це» [4, с. 67]. Р. Бредбері зображує відкриту ворожнечу між людиною і технікою, тому що він гадає, що «технізоване суспільство, яке складається з роз'єднаних людей, неминуче породжує тиранію, не залишаючи місця для людського самовираження» [3].

Символи механізації суспільства в романі є механічний пес та модернізоване телебачення. Пес символізує тоталітарний режим та

покарання за непокору, переслідування відступників від системи, а телебачення є віддзеркаленням байдужості людей. Р. Бредбері наголошує на деградації суспільства за умови використання технічних засобів, що дозволяє владі безперешкодно керувати людьми, які є сліпими інтелектуально.

Письменник зображує людей, які усвідомлено ідуть на відчуження. Монтеґ вирішує ризикнути своїм життям, тому що більше не може і не бажає почуватися чужим у цьому світі. В кінці роману він натрапляє на групу людей, які також не бажають бути чужими. Вони зберігають усі прочитані книги у себе в пам'яті, й ніхто не зможе цього знищити. Вони – надія світу на те, що ще не все втрачено.

На початку роману Клариса запитує Монтеґа: «Ви щасливий?» Він спочатку сміється і не сприймає це всерйоз, але потім починає роздумувати: «Звісно, щасливий. А що вона собі думає? Що я нещасний? — запитував він у порожніх кімнат» [1, с. 6]. Цим простим питанням юна дівчина змушує замислитися дорослого чоловіка і змінити його погляд на світ. Він міркує далі: «У нас є все, щоб вважати себе щасливими, але ми нещасні. Чогось бракує. Я шукав повсюди» [1, с. 43]. Ці слова звучать як прокляття для людей, які покладаються лише на технології й не помічають, що вони нещасні та чужі один для одного.

Отже, Р. Бредбері в романі «451 градус за Фаренгейтом» порушив проблему відчуження людей та втрати ними моральних цінностей внаслідок розвитку науково-технічного прогресу.

Література

1. Бредбері Р. 451 градус за Фаренгейтом / Р. Бредбері. – М.: Ексмо, 2013. – 270 с.
2. Романчук Л. Утопії і антиутопії: їх минуле, сьогодення і майбутнє / Л. Романчук // Поріг. – 2003. – №2. – С. 49-53.
3. Шлионская И. «451 ° по Фаренгейту» как философская антиутопия. Конфликт человека и техники. Посттехнократическая утопия/И.Шлионская. – Режим доступа: http://raybradbury.ru/articles/shlionskaya_disser/part1/
4. Aggelis S. Conversations with Ray Bradbury / S. Aggelis // The Florida State University, 2003. – 240 p.

Аліна Педорук
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж
Наук. керівник – ст. викл. В. А. Голованюк

ЖІНОЧЕ ПИТАННЯ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XIX СТОЛІТТЯ

Багато чудових творів породив бурхливий час XIX століття. Жіночі образи відрізняються зовнішнім виглядом, вихованням, внутрішньою філософією, змістом духовного життя, ставленням до життя і людей. Жіноче

питання — одне з найцікавіших в історії будь-якого суспільства. Власне, жіноче питання — один із критеріїв, за яким визначають ступінь розвиненості суспільства. Одним із таких чудових творів є «Пані Боварі» Г. Флобера.

У романі "Пані Боварі", Г.Флобер висвітлює становище жінки. Чоловікові доступні всі пристрасті, всі чужі краї, він може «долати всі перешкоди, зазнавати найнеприступніших утіх» [21, с. 294]. А у жінки всюди перепони. Вона опиняється між двох вогнів: своєю тілесною слабкістю та приписами суспільних законів. «Воля її, ніби стримувана тасьмою вуалька на її капелюшку, тріпоче від найменшого вітерця. Жінку вабить якесь бажання і завжди стримує якась умовність» [21, с. 296]. Письменник із небаченою глибиною та драматизмом розкрив той конфлікт між мрією і реальністю, з яким рано або пізно доводиться зіткнутися всім людям.

Дейвід Герберт Лоуренс у своєму романі «Коханець леді Чаттерлей», показував, що сексуальна революція має обов'язково означати звільнення жінки від чоловічої залежності. Лоуренсове висвітлення статевого акту, використання словника сексуальності, зображення волелюбної жінки створили у західних літературознавців враження про Д. Г. Лоуренса як про феміністично налаштованого захисника жіноцтва [25, с. 56]. Але все ж таки Д. Г. Лоуренс, підкреслює, перемогу і право чоловіка і поразку та залежність жінки у своїй книзі.

Також одним із дуже цікавих творів про долю жінки є роман «Анна Кареніна» Л. М. Толстого про непросту долю жінки. Анна Кареніна – жінка з вищого світу, яка має чоловіка та малого сина, але закохується у Вронського, зраджуючи свого чоловіка. Життя Анни минає у внутрішніх суперечностях, вона не може кинути ні чоловіка, ні коханого, її переживання сповнені драматизму. Анна закінчує життя самогубством. Тут одразу постає декілька важливих проблем. По-перше, проблема сильної особистості, по-друге, проблема вибору. Анна з усіма її високими моральними поривами вступила в суперечність із загальновизнаним стереотипом свого середовища й своєї епохи. Свіське товариство засуджувало її, нерозуміння в сім'ї, все це дуже вплинуло на її трагічний вибір.

Таким чином, розглянувши жіночі образи у творах Г. Флобера, Д. Г. Лоуренса, Л. М. Толстого ми бачимо, що література Франції, Росії та Англії кінця XIX – початку XX століття, показує, що жінки є повноцінними особистостями, які є неповторними в своїй індивідуальності, дуже складні, нестандартні, непередбачувані, які перебувають в постійному розвитку і прагнуть самореалізації.

Література

1. Азарова Л. Є. Проблема жіночого щастя та втрачених ілюзій за романом Г. Флобера «Пані Боварі» та п'єсою Г. Ібсена «Ляльковий дім»: монографія / Л. Є. Азарова, Н. Л. Ключко, Ю. В. Поздрань. — Вінниця: ВНТУ, 2014. – 86с.

2. Азарова Н. И. Пушкинский роман Льва Толстого: (О романе «АннаКаренина») / Н. И. Азарова // Филология. – 1999. – № 9. – С. 177 – 186.

3. Кокарева В. В. Приговоренные любовью... Конспекты уроков-дискуссий по теме «Женщина в произведениях художественной литературы XIX в.» (на примере романов Г. Флобера «Мадам Бовари» и Л. Н. Толстого «Анна Каренина») / В. В. Кокарева // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. – 1997. – №3. – С. 31 – 34.

4. Лоуренс Д. Г. Коханець леді Чатерлей / Пер з англ. Соломії Павличко / Д. Г. Лоуренс. – К.: Основи, 1999. – 432 с.

Юлія Процюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т. М. Мельник

ТИПОЛОГИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ

Главные роли почти во всех произведениях Л. Петрушевской отведены женщинам, живущим в страшном мире грез, забот и невзгод. Именно женщина со своей тонкой душой и ранимым сердцем барахтается в грязи человеческой ненависти, безразличия и жестокости. В связи с этим Л. Петрушевская решает разрушить красоту женского облика, создаваемого целыми столетиями многими мастерами пера.

Женский мир сложный, он состоит из любви к детям, к мужчине, к родителям. Женщина пытается обрести счастье и хоть как-то устроить свою судьбу. Она как будто стоит на развилке, выбирая самую нужную дорогу, ей, конечно, хотелось бы охватить все возможные варианты, но жизнь, к сожалению, не такая щедрая, она вынуждает выбирать. Иногда некоторым женщинам удастся умело совмещать несколько вариантов, но такое бывает редко, рано или поздно все равно приходится чем-то жертвовать. Исходя из этого выбора, формируется довольно обширная типология героинь произведений Л. Петрушевской.

А. Бастриков в своем исследовании «Особенности женской картины мира» рассматривает всевозможные архетипы женской судьбы. *«Петрушевская, следуя мифологической модели, относит свою героиню к определенному архетипу: несчастная женщина, бездетная жена, нелюбимая жена, покинутая жена, незамужняя женщина, пьющая женщина, одинокая мать и др. Прозвище-архетип сопутствует герою на протяжении всего действия и эксплицируется при каждом его появлении: Таня-валькирия, Лера-плакальщица»* [1].

Исследуя произведения Л. Петрушевской, мы выделили такие типы женских образов: женщина-мать, жена-домохозяйка, женщина-пустышка, женщина легкого поведения, одинокая женщина и тип подростка 2000-х. Каждая героиня писательницы наделена исключительно своей яркостью, индивидуальностью, своеобразием и тяжелой судьбой. Л. Петрушевская стремится к тому, чтобы все они обрели счастье. Но чтобы стать по-

настоящему счастливыми, нужно приложить к этому силы, не бояться меняться и разрушать стереотипы.

Тип матери является самым частотным в произведениях Л. Петрушевской. Мать, в понимании писательницы, может быть разной: любящей и ненавидящей, заботящейся и безразличной. Разветвленность взглядов Л. Петрушевской дала нам возможность определить и несколько подтипов образа матери: «матери с фанатической любви», «матери-эгоистки», «матери-вертихвостки», «матери-преступницы» и «жертвенной матери». Л. Петрушевская показывает, как важно соблюдать баланс в материнских чувствах, к чему может привести их переизбыток, или же нехватка.

Тему проституции как символа некой жертвенности в своих произведениях затрагивал еще Ф. М. Достоевский. Никто не остался равнодушным к бедной Соне из «Преступления и наказания». На это и рассчитывал выдающийся писатель, благодаря его авторской позиции у читателей не возникло агрессии, упреков, желания поучать. Наоборот, все хотели ее пожалеть, приласкать, вселить надежду на лучшее женщине, каждый день испытывающей унижение, находящейся в ситуации опасности для своей жизни.

Продолжая традицию Ф.М. Достоевского, Л. Петрушевская в своем творчестве поднимает тему проституции. Но если у Федора Михайловича эта тема выступает как символ некой жертвенности, то Людмила Стефановна определяет ее как самостоятельный выбор героинь. Писательница изображает женщин легкого поведения посредством сострадательного к ним отношения.

К теме женского одиночества Л. Петрушевская обращается довольно часто. Художественное видение писательницы сформировалось под воздействием современных обстоятельств, свидетельницей которых становится она сама. В обществе происходит страшный переломный момент: одиночество становится неотъемлемой частью человеческой жизни и тем самым острейшей социальной проблемой. Оно приводит к глубокой внутренней трагедии личности.

Л. Петрушевская подчеркивает оскорбительное отношение к одиноким женщинам, воцарившееся в социуме: «... *ее недавно бросил муж, и она переживала свой позор в одиночку*» [3]. Поэтому не удивительно, что они так активно хотят избавиться себя от ярлыка, придуманным обществом. Одиночество женщина воспринимает как позор, а мужчина как свободу.

Исследователь Т. Касаткина отмечает: «*В ситуации, когда мужчине будет естественно уйти в одиночество и отчужденность, женщина предпочтет ненависть отчуждению. Она предпочтет раскаленное железо скандалов и истерик холоду молчания, как это делают героини в рассказах «Отец и мать», «Медея»*» [2, с. 24].

Л. Петрушевская не осуждает своих героинь, она пытается показать причины, побудившие этих женщин сделать определенные поступки. Писательница, словно психолог, умело изображает настоящее героинь, тем

самым подводит читателя к анализу их прошлого и проектированию будущего.

Литература

1. Бастриков А.В. Особенности женской картины мира (на материале текстов Л. Петрушевской) / А.В. Бастриков // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект – К: Казан. гос. ун-т, 2004. – 348 с.
2. Касаткина Т. «Но страшно мне: изменишь облик ты...» / Т. Касаткина // Новый мир. – №4. – 1996. – С. 20-36.
3. Петрушевская Л. Темная судьба / Л. Петрушевская. – Режим доступа: http://thelib.ru/books/petrushevskaya_lyudmila/temnaya_sudba-read.html

*Катерина Рахматуліна
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.І. Борох*

РЕАЛІЗМ, ГРОТЕСК І ФАНТАСТИКА У РОМАНІ К.ВОННЕГУТА «БОЙНЯ НОМЕР 5, АБО ХРЕСТОВИЙ ПОХІД ДІТЕЙ»

Курт Воннегут – один із найвизначніших американських письменників ХХ століття. Він писав п'єси, нариси та короткі оповідання. Але саме його романи стали класикою американської контркультури, роблячи його літературним кумиром.

Як Марк Твен, Воннегут використовував гумор для вирішення основних питань людського існування: чому ми в цьому світі? який сенс буття? як зрозуміти все це, того бога, який все ж таки, незважаючи на страждання людей, бажає їм добра?

Художній світ Курта Воннегута незвичний. Не можна вибудувати цілісну концепцію його творчості, вибираючи з ідейно-художньої структури роману на свій власний розсуд якусь "наскрізну" тему або образ.

Потрібно дуже чуйно прислухатися до голосу самого письменника, який не схильний допомагати читачам визначити з повною упевненістю: таїться в його висловлюваннях сарказм або ж все сказане слід приймати за чисту монету.

Твори Курта Воннегута не лише містять іронію й чорний гумор, вони також піднімають більш серйозні теми, такі, як державне гноблення, насильство, параноя, і жахи Другої світової війни. У його романах ми спостерігаємо смертельну гру в життя, яку веде людина. Це зіткнення двох планів створює ту неповторну химерну манеру Воннегута, його «телеграфно-шизофренічний», «сюрреалістичний» або, як його ще називають деякі критики, «воннегутівський» стиль. У ньому поєднуються гостра сюжетність з фантастикою, гротеском, частково бурлеском та

ексцентріадою, а нестримний політ уяви «співіснує» зі злою іронією та відвертою сатирою.

Наскрізний гротеск, сатира і найгіркіша іронія, парадокси, що створюють ефект обманутого очікування, і руйнування стереотипів – всі ці елементи стилістики, словесна гра повною мірою розкриваються у творчості Курта Воннегута.

Література

1. Зверев А.М. Динамическое напряжение / Курт Воннегут «Сирены титана»: Сборник романов; вступ. статья А.М. Зверев. - М.: Терра - Книжный клуб, 1993. - С. 3-14.

2. Райт-Ковалева Р. Канарейка в шахте, или мой друг Курт Воннегут/ Курт Воннегут «Колыбель для кошки»: Роман; пер. с англ. и вступ. статья Р.Райт-Ковалевой. - М., 2008. - С. 3-10.

*Христина Рихлик
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
Наук. керівник – к. філол. н., доц. І. М. Сирко*

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВЕ НОВАТОРСТВО Г. ДЖЕЙМСА ЯК ПРЕДМЕТ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОГО ОСМИСЛЕННЯ

Прагнення Г. Джеймса до новаторства у царині малої прози – проблема неоднозначна і в сучасній українській науці з'ясована поки що тільки фрагментарно. Особливо виразно новаторські пошуки автора простежується на тлі сучасних йому традицій американської оповідної літератури.

Порушення жанрових стереотипів спостерігається вже на ранньому етапі творчості Г. Джеймса. Для нього характерна не тільки кардинальна відмова від усталених принципів творення зразків малої прози, скільки прагнення до оновлення цінностей літератури. За зовнішньою традиційністю стилю ранніх оповідань Г. Джеймса приховується усвідомлення неможливості утримуватися в рамках романтичної естетики. Переосмислюючи показові для романтичних творів стилістичні прийоми, письменник свідомо експериментує з моделюванням власного оповідного простору, обмежує художнє відтворення реальності рамками свідомості персонажа, відмовляється від „всезнаючого” оповідача. Працюючи в цьому напрямку, Г. Джеймс вибудовує свої ранні оповідання як художній діалог із попередниками, скеровує їх поетику на пробудження „домислювальної активності” читача. Крім того, автор змінює параметри традиційної тематики. Одним із найпосплідовніше застосовуваних у творах раннього періоду новаторських прийомів стає принцип „центральної свідомості” – саме він складає основу оповідної структури ранніх творів.

„Жанрова розмитість” малої прози Г. Джеймса, на яку неодноразово вказували вітчизняні і зарубіжні дослідники, – це один із закономірних

наслідків зміни уявлень про сюжетні параметри оповідання. Очевидно, саме тому „blessed nouvelle” виявилася найбільш відповідною формою для втілення творчих пошуків Г. Джеймса, оскільки дала йому змогу найповніше втілити уявлення про сучасну реальність. Дискусію про „жанрову розмитість” можна підсумувати таким висновком: усталені в літературознавстві терміни *оповідання*, *новела* не здатні повністю розкрити жанрову своєрідність „оповідних експериментів” Г. Джеймса. Порівняно з класичними зразками малої прози у них суттєво збільшений об’єм, розширений масштаб оповіді, сюжет втрачає свою центральність, переміщаючись у простір свідомості як героїв, так і читачів.

Одна з авторських знахідок Г. Джеймса – посилена драматизація прози. Вона зумовлена прагненням не *розповісти* про внутрішній стан героя, а *показати* його. Саме тому сюжет багатьох оповідань цього автора розгортається як картина свідомості персонажів, не розказана „зовні”, а показана „зсередини”. Отже, мала проза – це саме та форма, яка дає письменникові нові можливості спілкування з читачем.

На пізньому етапі творчість Г. Джеймса засвідчує посилення уваги до „відкритості форми”, до створення оповідань, у яких немає остаточних пояснень. При цьому „відкритість форми” означає не відсутність розв’язки, а багатозначність самого тексту, який не зводиться до єдиного і остаточного сенсу. „Мінливість розуміння” в оповіданнях цього типу протиставляється передбачуваності фіналу. Окремі дослідники визначають цю індивідуальну рису стилю Г. Джеймса як „поетику припущень” і заперечують її обмеженість містичністю сюжету. Характерне для модернізму перетворення жанру найяскравіше виявилось саме в цій новаторській настанові письменника.

Пізня новелістика Г. Джеймса пронизана пошуками нових горизонтів у літературі. В її основі – невиразне передчуття, що таїться в глибинах підсвідомості героя, загадковий поклик долі. Оповідна перспектива творів уможливорює не задумані інтерпретації – у цьому полягає основна відмінність оповідної манери Г. Джеймса від містичних творів романтизму. Поетика творів автора скерована на те, щоб таємниця героя залишалася остаточно нерозгаданою. Художній психологізм Г. Джеймса полягає не тільки і не стільки у відтворенні внутрішньої драми героя, а й у специфіці атмосфери всього тексту, зверненого до свідомості читача.

Окрім зазначеного, новаторство Г. Джеймса в царині малої прози полягає також у:

- багатозначності (семантичній розмитості) оповіді, яка досягається за рахунок активного використання складних синтаксичних конструкцій із численними вставними частинами, риторичними запитаннями, звертаннями, еліпсованими структурами, паралельними конструкціями, інверсіями, запереченнями тощо;

- використанні внутрішньої мови та внутрішнього монологу (окремі дослідники визначають цю форму організації тексту як „непрямий потік свідомості”). Водночас „зовнішня” (вербалізована) мова персонажів – лаконічна. Діалоги є нечастотним прийомом організації мовного простору

оповідання, зазвичай вони відокремлені один від одного складним переплетенням думок героїв, але синтаксично не ускладнені і не перевантажені ані граматично, ані семантично;

– ускладненості семантичної структури символів, особливо тих, які виносяться у назву твору (напр., *звір* – „*The Beast in the Jungle*”). Асоціативно складно втілені в підтексті творів, ці центральні символи, обігруючись у тканині твору, поступово розростаються, семантично помножуються і при розкодуванні набувають щораз новіших сенсів.

Таким чином, здійснене дослідження дає підстави стверджувати, що мала проза Генрі Джеймса усіх періодів творчості демонструє яскраві риси новаторства, які дозволяють говорити про роль цього автора як свідомого модернізатора американського оповідання початку XX ст.

Оксана Романова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., ст. викл. Л. М. Прадівляння

МОВНІ ЗАСОБИ САТИРИЧНОГО ЗОБРАЖЕННЯ АМЕРИКИ В РОМАНІ ТОМАСА ПІНЧОНА «ВИГУКУВАННЯ ЛОТУ 49»

Томас Пінчон вважається одним із культових постмодерністських американських письменників-сатириків, творчість якого у другій половині XX ст. опинилася у центрі уваги багатьох дослідників американської літератури. Особливість стилю Томаса Пінчона полягає в тому, що, послугуючись провідними символами доби та значущими деталями, він описує всю складність 60-70 років XX століття в Америці з притаманними йому сарказмом, сатирою та іронією. Томас Пінчон в своїх романах сатирично критикує Америку та американське суспільство другої половини XX століття, зокрема яскравим зразком такої сатири є роман «Виголошення лоту 49».

Події роману зосереджені та відбуваються в Каліфорнії, а саме в містах Сан Франциско, яке в творі носить назву «*San Narciso*», та Лос Анджелесі, яке згадується в романі як «*L. A.*». При згадці про Каліфорнію в уяві відразу постають золоті пляжі, океан, дорогі яхти, ресторани, готелі та “американські” посмішки каліфорнійців – усе це складає образ чудового краю, який представлений на туристичних листівках. Проте в романі ми знаходимо зовсім іншу картину. Розглянемо наступну цитату на мовному рівні: *San Narciso lay further south, near L.A. Like many named places in California it was less an identifiable city than a grouping of concepts – census tracts, special purpose bond-issue districts, shopping nuclei, all overlaid with access roads to its own freeway. But it had been Pierce's domicile, and headquarters... [1, c. 13].* Перш за все, зазначимо, що Томас Пінчон навмисне

трансформує назву міста в «*San Narciso*», яке завдяки цьому набуває іронічного тону. «*San Narciso*» римується із власне справжньою назвою «*San Francisco*», завдяки чому ми і розуміємо, яке саме місто мається на увазі, проте за рахунок спільного кореня зі словами «*narcissism*» та «*narcotic*» набуває відповідної негативної конотації самозакоханості та наркотичності. Тобто можемо прослідкувати, що назва міста є досить символічною і висловлює сатиричне емотивно-експресивне ставлення автора. Використовуючи конструкцію «*like many named places in California*», автор не виділяє Сан-Франциско як щось особливе, ставлячи його в ряд з усіма іншими містами Каліфорнії. Навіть, навпаки, применшує його значимість, використовуючи граматичну конструкцію «*less an identifiable city than*» та перифраз «*a grouping of concepts*», що розширюється в понятті за допомогою асиндетонного перерахування «*census tracts, special purpose bond-issue districts, shopping nuclei, all overlaid with access roads to its own freeway*». Як бачимо, лексико-семантичне поле слів, які використовуються для опису міста, пов'язані зі сферою муніципалітету, торгівлі, будівництва. Томас Пінчон не використовує художньо-образних прийомів змалювання Сан-Франциско, в романі місто постає раціональним, логічним, позбавленим будь-яких значних особливостей. Ця думка продовжується в наступному реченні «*But it had been Pierce's domicile, and headquarters*». Зважаючи на те, що Пірс Інвераріті багатій та магнат-капіталіст, припустимо, що його «*domicile, and headquarters*» в романі може трактуватись як метафора всієї капіталістичної системи, а відповідно, і місто як символ капіталізму, перебирає на себе як позитивні так і негативні риси цієї системи. Пізніше, знаходимо в романі наступну цитату: *So she got up after a while and left The Greek Way, and entered the city again, the infected city* [1, с. 94], де на мовному рівні автор використовує епітет «*infected*» для опису міста. Беручи до уваги цей образ-символ «*the infected city*», зазначимо, що особливої уваги автор приділяє сатиричному зображенню саме негативних рис капіталістичної Америки та проблем, які виникли в даний історичний період.

Отже, в романі «Виголошення лоту 49» Томас Пінчон повністю заперечує туристичний імідж Америки, зокрема міст Лос Анджелеса та Сан Франциско, які стають символом капіталізму та держави в цілому. На мовному рівні автор використовує алогічні, несподівані, парадоксальні фрази та слова в описах, які часто повністю суперечать нашим уявленням. Порівняння, метафори та епітети не є домінуючими мовними засобами, проте за рахунок влучного їх використання автору вдається створити оригінальні іронічно-сатиричні образи. В розповіді письменник великої уваги приділяє використанню перерахувань, що детально зображають дійсність, зупинячись на фактах та деталях.

Література

1. Pynchon Thomas *The crying of lot 49*. – New York.: HarperCollins Publishers, 2006. – 152.

ПРАБЛЕМЫ ПОСТГЕНДАРЫЗМУ Ў ТВОРЧЫМ АСЭНСАВАННІ Ю. СТАНКЕВІЧА

Постгендарызм – грамадскі, палітычны і культурны рух, прыхільнікі якога выступаюць за добраахвотную ліквідацыю палавых адрозненняў і самога полу ў адносінах да чалавечага віду пры дапамозе прымянення бія- і рэпрадуктыўных тэхналогій. Паслядоўнікі руху сцвяржаюць, што індывід, перш за ўсё, з’яўляецца прадстаўніком чалавечага роду, якога характарызуюць (калі ў гэтым ёсць неабходнасць) толькі ўласныя ўчынкі. Відавочна, што постгендарызм як адна з плыней трансгуманізму базуецца на бесперапынным удасканальванні чалавечага роду пры дапамозе найноўшых тэхналогій. У выніку, на думку прыхільнікаў руху (С. Файрстоўн, Д. Хараўэй, А. Ульянаў, Дж. Дворскі), атрымліваецца постчалавек, які паступова трансфармуецца ў т. зв. Бога. Трэба адзначыць, што ў акадэмічных слоўніках і энцыклапедыях тэрміна «постгендарызм» і сёння няма. Больш за тое, ён адсутнічае і ў спецыялізаваных энцыклапедыях гендарных даследаванняў. Постгендарызм бярэ свае вытокі ў кнізе С. Файрстоўн «Дыялектыка полу» (1970 г.), дзе асноўная ўвага надаецца сінтэзу ідэй радыкальнага фемінізму з трансгуманізмам.

Сучасны беларускі празаік Ю. Станкевіч у сваіх тэкстах сцвярджае, што дэканструкцыя сексуальнасці, адмаўленне біялагічнага і сацыяльнага полу, прызнанне гетэрасексуальных асоб як «гендарных інвалідаў» – вынік планамернага разгортвання працэсу «рэ-дэ-канструкцыі» ў чалавечай істоце. Навука, дэмакратыя, па меркаванні аўтара, – усяго толькі фікцыя, якую ўлада выкарыстоўвае дзеля кантролю над людзьмі: «<...> гэта пачало з’яўляцца дзесяць гадоў назад, калі адбыліся генетычныя змены ў сексуальнай і інтэлектуальнай сферы, пачалі ўвогуле губляцца палавыя прыкметы, узнікла магчымасць мабілізацыі рэсурсаў галаўнога мозгу, падключэнне памяці да рэсурсаў камп’ютарных банкаў інфармацыі <...>. Думаць трэба было яшчэ заўчора, а ўчора дзейнічаць. Замест гэтага стваралі бачнасць суцэльнага святла, выхавалі спачатку так званага гома фэстывус, дазволілі на глум сабе гомасексуальныя шлюбны, раскладзілі хамаў, педэрастаў і садамітаў <...> [1, с. 17]. Пачыналася ж усё, прыкрываючыся правамі чалавека, свабодай сумлення, быццам з нязначных адхіленняў: яшчэ з пачатку мінулага стагоддзя шмат дзе ўзніклі рухі за права насіць мужчынам спадніцы, за права мяняць пол, а потым і заключаць аднаполыя шлюбны» [2, с. 12] (антыўтопіі «Эрыніі», «П’яўка»). Па меры развіцця найноўшых тэхналогій, свабоды волі ўсе маніпуляцыі з чалавечай прыродай непазбежна пераходзяць спачатку ў стадыю дэканструкцыі, а затым, як вынік маральнай безадказнасці, – дэструкцыі. Не дзіўна, што будучыню аўтар бачыць змрочнай, а іншым разам зусім адмаўляе ёй у існаванні.

Адпостроўваючы мараль сённяшняга соцыуму і грамадства будучыні, традыцыйнае каханне пісьменнік зводзіць да хуткага фізічнага акту дзеля задавальнення ўласных патрэб, бо секс для працягнення роду страціў сваю запатрабаванасць. Калі прыхільнікі постгендарызму ўпэўнены, што людзі ў будучым будуць з'яўляцца і маці, і бацькам сваім дзецям незалежна ад палавых прыкмет, то паводле Ю. Станкевіча – гэта пачатак страты адказнасці праз праяўленне залішняй свабоды выбару, якая вядзе да інтэграцыі чалавецтва. Апошняя ўжываецца з адмоўнай канатацыяй, бо знішчэнне такіх сацыяльных інстытутаў, як дзяржава і шлюб, прывядзе да знікнення паняццяў «нацыянальнасць», «нацыя», «раса», усеагульнага касмапалітызму.

П. Тышчанка адзначае, што *«гендар фармулюе каштоўную матрыцу чалавечай культуры, чым спыняе ўсе спробы, накіраваныя на самазнішчэнне чалавецтва як віду»* [3]. Ю. Станкевіч стварае мастацкія сітуацыі, якія таксама сведчаць пра важнасць захавання сацыяльных і палавых адрозненняў, бо з адказнасці за свой фізічны і маральны стан пачынаецца адказнасць за нацыю ці нават цывілізацыю ў цэлым: *«Калектыўнае самазбойства якраз і пачынаецца з адмаўлення традыцыйных каштоўнасцей, пры якім асобныя вяртлявыя і хітрыя, як чарвякі, індывіды могуць і выжыць, а народ немінуча загіне <...>»* [1, с. 265] («Эрыніі»). Пісьменнік ўпэўнены, што любыя адхіленні ад традыцыйных канонаў могуць прывесці да жорсткасці, маладушнасці і духоўнага выраджэння чалавецтва. Галоўныя героі прозы пісьменніка ўпэўнены, што жыццё губляе сэнс без чалавечага пачатку ў кожным з нас, які немагчыма будзе знайсці ў постгендарным грамадстве – грамадстве, дзе ўсё «чалавечае» канчаткова страчана.

Як бачым, дыстапічная рэальнасць Ю. Станкевіча пры ўсёй сваёй маральна-духоўнай дэградацыі не можа абысціся без дасягненняў НТП і трансгуманістычных ідэй, якія, на думку пісьменніка, пашкодзілі і працягваюць шкодзіць соцыуму, што сведчыць пра прыхільнасць пісьменніка да філасофіі антысцыентызму. У творах аўтара адсутнічае вобраз постгендарнага грамадства, бо постапакаліптычны свет, пабудаваны на геданістычнай ідэі і адмове ўсякай адказнасці за сябе, не мае права на існаванне – ён вымушаны знікнуць яшчэ да свайго зараджэння. Знішчэнне палавых прыкмет (у любой форме), на думку Ю. Станкевіча, прывядзе да немінучай «трагедыі» ці татальнай інвалюцыі, г. зн. знікнення цывілізацыі.

Літаратура

- 1 Станкевіч, Ю. Мільярд удараў / Ю. Станкевіч. – Мінск: “Галіяфы”, 2015. – 279 с.
- 2 Станкевіч, Ю. П’яўка / Ю. Станкевіч. – Мінск: “Галіяфы”, 2010. – 280 с.
- 3 Тищенко П.Д. Биотехнологическая ре-де-конструкция человеческого в человеке и проблема ответственности: казус сексуальности / П. Д. Тищенко // Биоэтика и гуманитарная экспертиза: комплексное изучение

Анастасія Семенюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.І. Борох

МІФОЛОГІЧНИЙ СВІТ ІНДІЙСЬКИХ НАРОДНИХ ВІРУВАНЬ КІПЛІНГА

Літературні казки про тварин Джозефа Редьярда Кіплінга стали винятковим явищем і в англійській, і в світовій літературі. Вони відійшли від тенденції повчання та моралізаторства й засвідчили той рівень розвитку жанру літературної анімалістичної казки, базис якого - власний художній світ з оригінальними та яскравими образами.

Незважаючи на те, що Кіплінг був автором багатьох поезій, малих та великих прозових творів, справжню популярність він здобув саме анімалістичними казками для дітей – «Книга джунглів» (The Jungle Book, 1894), «Друга книга джунглів» (The Second Jungle Book, 1895).

Акцент літературознавців робиться на таких особливостях цих творів:

- зв'язок із міфом, за що автора навіть називають міфотворцем [2, с.35]. Обидві «Книги» підкорені, як і зображуване у міфі, циклічності та ритму вічного відродження: по колу змінюються день і ніч, час дощів і час посухи, так само по колу іде боротьба сил порядку із силами хаосу. Казки Кіплінга розгортаються за принципом: порушення закону – відновлення закону: Шер-хан, не дотримавши головної заповіді – не полювати на людину, - має бути покараний; цю місію виконує Мауглі, розстилаючи шкіру тигра на Скелі Ради. До того ж, образ Мауглі є алюзією міфічних героїв: він так само бореться із «чудовиськом» (Шер-ханом) і перемагає його, що не вдавалося нікому раніше.

- казки, що входять до збірок, несуть на собі відбиток епохи – другої половини ХІХ ст., часу непохитної віри в науку та прогрес. Як зазначає С.Курій: *«Ідеї того ж «Мауглі» набагато ближчі до надзвичайно популярної тоді теорії Дарвіна, ніж до індуїстських уявлень про переселення душ»* [1].

- у «Книгах джунглів» письменник втілює свої погляди, які можна назвати філософією Порядку, що трансформувалася у Закон Джунглів – прабраз первинного необхідного зведення правил, вироблених мільйонами років еволюції, що протистоять Хаосу та Смерті. Образ Мауглі у цьому контексті може прочитуватися як втілення ідеї про «природну» людину (автором якої був просвітник Ж.-Ж. Руссо), - що не розірвала своїх зв'язків із природою і не зіпсувалася пороками цивілізації. Його «проміжне» становище – між світом тварин та людей – дає змогу одночасно піднятися як над Природою, так і над Цивілізацією.

Казки Р. Кіплінга далекі як від натуралістичних оповідань про тварин, так і від алегорично-повчальних індіїстських притч. Якщо в притчах та байках через образи тварин розкриваються позитивні чи негативні людські типажі, то в обох «Книгах джунглів» спостерігається зворотній процес, коли самі тварини «олюднюються», хоча рівно настільки, щоб не втратити своєї природної натури: «*Читаючи «Мауглі» ми в змозі одночасно сприймати Балу і як мудрого старого вчителя, і як цілковито справжнього неквапливого ведмедя*» [3, с. 19].

Створюючи міфологію Джунглів, Кіплінг не зраджує принципам свого світотворення. Міфи про людей і тварин сплітаються в складний орнамент, не втрачаючи при цьому оригінальності і самостійності. Міфологічне двоєсвіття є органічною частиною світу Джунглів, але при цьому міфологічні світи зберігають автономність. Крім того, парна конструкція відіграє важливу роль при формуванні основ кіплінговської міфології, адже крім світу людей і світу звірів, світу колонії та світу метрополії, в «Книгах джунглів» присутній світ індійських вірувань і світ християнства.

Література

1. Курий С. Ко дню рождения Р. Кипплинга. Как была написана «Книга джунглей» / С.Курий. – Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archiv/0/n-32558/> [Електронний ресурс]
2. Назаренко М. За пределами ведомых нам полей / М.Назаренко // Реальность фантастики. – 2006. - №10 (26). – С. 32–38.
3. Проценко Ю. Літературна казка про тварин / Ю. Проценко // Слово і час. – 2009. – №8 – С.18–23.

*Ірина Семеренко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. А. М. Боюн*

ВПЛИВ КРИТИЧНОГО РЕАЛІЗМУ ХІХ СТОЛІТТЯ НА ТВОРЧІСТЬ УЇЛЬЯМА ТЕККЕРЕЯ

ХІХ ст. – один з найцікавіших періодів в історії світової літератури. Література ХІХ століття на кожному континенті мала свої риси, пов'язані зі специфікою навколишнього соціуму, історичних подій, національного духу. Незважаючи на це, провідною літературною течією ХІХ століття залишається реалізм. Критичний реалізм достовірно зобразив буденне життя людини та відобразив його соціальні й духовні конфлікти, але зображення характерів героїв у ньому було правдивим і корилося моральним принципом.

У зв'язку з вищезазначеним слід наголосити, що **термін «критичний реалізм»** є досить вагомим. Це означення досить невизначене, оскільки завідомо розглядає явища літературного процесу, які спрямовані тільки на викриття несприятливих явищ дійсності. Така думка є неправильною не тільки тому, що вона суперечить фактам самого

літературного процесу, але й тому, що будь-яка художня творчість не може існувати та еволюціонувати поза позитивними ідеалами. «Класичний реалізм XIX століття є літературним напрямом, що виник після Французької революції в умовах зрілого розвитку європейського буржуазного суспільства, який зробив можливим правдиве критичне зображення сучасного суспільного життя в соціально типових обставинах», – відзначав відомий літературознавець В. М. Жирмунський [Жирмунський, с. 132].

Все більш популярним жанром літератури стає роман – буденна розповідь про талан простих людей, епос особистого життя. Найкращі зразки реалістичних романів були створені у Великобританії (Д. Дефо, З. Річардсон, Р. Філдінг, Т. Смоллетт, Л. Стерн), Франції (А. Ф. Прево, Д. Дідро, Ж. Ж. Руссо), Німеччині (ранній І. В. Гете).

Уільям Теккерея також належить до блискучої плеяди англійських реалістів XIX століття та є одним з найвпливовіших сатириків Англії. Вклад письменника в розвиток такого жанру, як роман, пов'язаний з розробкою нової форми – сімейної хроніки, яка відображає приватне життя героїв у поєднанні з соціальним. Основою усіх творів У. Теккерея є песимізм і реалістичне зображення англійського суспільства. Письменник намагався протиставити правдиве зображення життя умовній ідеалізації застарілих англійських романів.

На думку В. Вексельмана, функція героя в творах У. Теккерея складна і різноманітна: «Це одночасно і маріонетка, над якою письменник ставить психологічний експеримент, і рупор авторських ідей, і особистість зі своїм складним внутрішнім світом, чії погляди можуть не співпадати з поглядами автора, а витікати з логіки характеру» [Вексельман, с. 30].

Історична ситуація першої половини XIX століття і набутий літературний досвід письменника наштовхнули його на створення філософсько-алегоричного роману «Ярмарок марнославства» як роману історії моралі певної епохи. Роман У. Теккерея «Ярмарок марнославства» є одним із найвизначніших надбань художньої літератури, що належить до найкращих літературних творів за висновками експертів та численних читачів.

Влучні, яскраві, безжалісні в сатиричному зображенні, створені пером У. Теккерея, сімейні та індивідуальні портрети, викриваючи огидні духовні ідеали відомих, багатих, важливих осіб, являються маріонетками у творі «Ярмарок марнославства». Е. Генієва зазначає: «У. Теккерея – письменник особливий, не схожий на Ч. Дікенса, якого обожнювала російська громада. Автор твору «Ярмарок марнославства» – засновник нового аналітичного, психологічного напрямку, який тільки почала освоювати російська, та і вся європейська словесність» [Генієва, с. 5].

До наших часів залишається недостатньо вивченим і не завжди набуває задовільного відображення у перекладах стиль У. Теккерея — з його зрозумілою простотою і «невигадливістю», мелодійністю задушевних розмов, живим діалогом з читачем, досконалою ритмічністю, багатством, грою каламбурів, поєднанням різних видів літературного мовлення з мовою

вулиці і шумною балаканиною, що містять у собі комічні гіперболи та літоти, сміховинну «саморекламу», поневіряння та лихослів'я.

Таким чином, песимізм у поєднанні з гумором, який вносить певну гармонію в життя людей, відіграє у творах У. Теккерея дуже своєрідну роль і робить твори письменника високохудожніми та реалістичними.

Література

1. Жирмунський В. М. Порівняльне літературознавство / В. М. Жирмунський. – Л.: Наука, 1979. – 493 с.
2. Вексельман В. М. О путях развития английского исторического романа XIX / В. М. Вексельман. – М.: Высшая школа, 1989. – 108 с.
3. Гениева Е. Ю. У. М.Теккерея: Творчество. Воспоминания. Библиографические разыскания / Е. Ю. Гениева. – М.: Книжная палата, 1989. – 160 с.

Роман Сіпко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л.І. Борох

ОСОБЛИВОСТІ НОВЕЛІСТИКИ ЕДГАРА АЛАНА ПО

Едгар Алан По - американський письменник, поет, есеїст, літературний критик і редактор, представник американського романтизму, творець сучасного детективу й жанру психологічної прози.

Одним з його найбільших досягнень були детективні (логічні) оповідання. Едгар По вмів нестандартно і цікаво для читача подати ситуацію, яка на перший погляд здавалась безвихідною, але читач все ж таки знаходив вихід завдяки послідовному аналізу, який доповнювався поясненнями автора.

«В трёх его рассказах - «Убийство на улице Морг» (1841), «Тайна Мари Роже» (1843) и «Похищенное письмо» (1844) - раскрытие преступления впервые становится основой сюжета. В них действует сыщик-любитель Огюст Дюпен, который с помощью логического мышления, умения наблюдать и делать выводы распутывает преступления, поставившие в тупик полицию» [10].

Краще з логічних оповідань Алана Е. По, сюжет якого не пов'язаний з розкриттям злочину, - «Золотий жук». Розгадка криптограми, виявленої на випадково знайденому шматочку старого пергаменту, допомагає герою знайти незліченні скарби, заховані колись піратами. Інтерес зосереджений не на зовнішній дії, а на інтелектуальній пригоді. Ланцюг логічних доказів мотивує вже вчинені дії. Заінтригований читач спочатку «присутній» при розкопках скарбу, а потім вже дізнається, як вдалося встановити його місцезнаходження. Сюжет у всіх цих оповіданнях будується ніби «навпаки» - від кінця до початку, від результату до першопричини, автор використовує

прийом своєрідної ретроспективи. В таких творах А. По стає справжнім поетом думки і разом з тим родоначальником «класичного детективу».

Деякі твори Едгара По сприяли формуванню й розвитку наукової фантастики, а такі риси його творчості, як ірраціональність, містицизм, причетність, аномальність зображуваних станів, передбачили літературу декадентства. А. По - автор «страшних» і містичних оповідань, а також вірша «Ворон».

Сам Бодлер писав про А. По, аналізуючи його поему «Ворон», що той був великим генієм та мав енергію натхнення, а його любов до праці давала неймовірні плоди.

Герої По - це загалом інтелектуальні особистості, які потрапляють в незвичайні ситуації і виходять з них за допомогою своїх розумових умінь, саме тому А. По відносять до течії романтизму.

Едгар По був одним з перших американських письменників, які зробили новелу основною формою своєї творчості.

За двадцять років творчої діяльності Едгар По написав дві повісті, дві поеми, одну п'єсу, близько сімдесяти оповідань, п'ятдесяти віршів і десяти есе, що друкувалися в журналах та альманахах, а потім були зібрані у збірники.

Незважаючи на те, що за життя Едгар По був відомий переважно як літературний критик, надалі його художні твори мали значний вплив на світову літературу, а також космологію й криптографію. Він був одним з перших американських письменників, чия слава на батьківщині значно поступалася європейській. Особливу увагу його творчості приділяли символісти, що почерпнули з його поезії ідеї власної естетики.

Едгар По, *«...обладавший такой могущественной и уверенной методой, сделался изобретателем ряда жанров, создал первые и самые разительные образцы научной повести, современной космогонической поэмы, романа уголовной поучительности, введения в литературу болезненных психологических состояний, и что все его творчество на любой странице даёт такое проявление интеллектуальности и воли к ней, какой нет ни в одной другой литературной карьере»* [4].

Едгара По високо оцінювали Жюль Верн, Артур Конан Дойл, Говард Філіпс Лавкрафт, визнаючи за ним роль піонера в жанрах, які вони популяризували.

Література

1. Валери П.. Положение Бодлера / П.Валери // Об искусстве. – М.: «Искусство», 1993. – 347 с.
2. Гиленсон Б.А. История литературы США: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.А.Гиленсон. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 97 – 99.
3. Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник. Том 2. Л-Я / за ред. Н.Михальської та Б.Щавурської. – Тернопіль: Богдан, 2005. – С.359-361.

Тетяна Соловйова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т.М. Мельник

МОРАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ГЕРОЕВ РУССКОГО ФЭНТЕЗИ

Фэнтези – это современный жанр массовой литературы, основанный на использовании мифологических и сказочных мотивов. Традиционно родоначальником жанра считается Джон Рональд Руэл Толкин, однако до него уже существовали произведения, обладающие рядом признаков, характерных для фэнтези. Особую популярность в современном мире этот жанр обрел в постсоветских странах, в частности в России, Украине и Беларуси [3, с. 50].

Существует три условных типа сюжетов фэнтези: «темный», «серый» и «светлый». Каждый из типов обладает собственными отличительными чертами, что позволяет легко отнести произведение к одному из поджанров фэнтези. Наиболее ярко различия проявляются в типичных моральных качествах главных героев.

В «светлом» фэнтези герой всегда правдив, добронравен, высокоморален и духовно чист. Прослеживается явная идеализация персонажа, периодически доходящая до абсурда. Именно в «светлом» фэнтези впервые появилось такое явление, как Мэри (Марти) Сю – персонаж, которого автор наделил гипертрофированными, нереалистичными достоинствами, способностями и везением. В романе «Тэйла. Принцесса на неделю» Е. Каламацкой главная героиня с самого начала попадания в магический мир получает неоспоримое преимущество над коренными жителями этого мира. В дальнейшем она преодолевает все препятствия, используя стандартный набор характерных приемов, не опираясь на логику, опыт и советы более опытных персонажей.

«Серое» фэнтези отличается от «светлого». Главный герой обретает большую реалистичность, появляются вредные привычки, скверность характера, лень и другие недостатки, которые никогда не превращаются в откровенные пороки. Герой с первого взгляда может казаться грубым, жестким, но в дальнейшем оказывается, что у него есть четкие моральные принципы. Произведение «Житие мое» И. Сыромятниковой однозначно относится именно к серому фэнтези. Главный герой, крайне резкий, неуживчивый и неприятный в повседневном общении человек, который свято соблюдает обычай заботиться о своей семье и близких. Для него не существует авторитетов среди окружения, он откровенно равнодушен по отношению к чужим людям, но ради членов своего личного круга способен на все, в том числе и на преступление.

«Темное» фэнтези – особый поджанр фэнтези, который требует специфического вкуса и настроения. Если «светлое» и «серое» фэнтези читают для отдыха и удовольствия, то «темное» предполагает интеллектуальный анализ описываемых ужасов. Главный герой романа либо равнодушен ко всему, что его окружает, либо преумножает жестокость в мире. Исходя из этого предполагается осуждение безразличия к окружающей обстановке, которая прямо не касается героя, и презрение к тем, кто не умеет и не желает правильно распоряжаться большой властью над окружающими людьми. Произведение М. Далина «Убить некроманта» можно отнести как к «темному», так и «темно-серому» фэнтези. Главный герой является правителем большого государства и желает своему детищу только процветания, однако его методы вызывают крайнее возмущение и неприятие со стороны народа. Повествование ведется от имени главного героя, поэтому читателю известны мотивы его последующих поступков. Это позволяет трезво оценить соотношение между результатом и средствами, которые были применены для достижения цели.

Фэнтези – это жанр, который привлекает читателей по разным причинам: развлечься, просветиться, научиться и т. д. Уникальность же этого жанра заключается в том, что он позволяет обратить внимание читателя на самые разные грани человеческой натуры, гипертрофируя их и проявляя в наиболее кризисных ситуациях. Фэнтези – это хороший способ воспитания нравственных черт характера молодежи в развлекательной и ненавязчивой форме.

Литература

1. Далин М. Убить некроманта / М. Далин. – М.: Крылов, 2007. – 352 с.
2. Каламацкая Е. Тэйла. Принцесса на неделю / Е. Каламацкая. – М.: Альфа-книга, 2016. – 282 с.
3. Лебідь С. Під егідою «Фентезі» / С. Лебідь // Вісник Книжкової палати. – 2006. – №4. – С. 50-51.
4. Сыромятникова И. Житие мое / И. Сыромятникова. – М.: Альфа-книга, 2011. – 346 с.

*Оксана Стаднюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. С.Л. Таратута*

АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ В РОМАНІ Т. ДРАЙЗЕРА «СЕСТРА КЕРРІ»

Дебютний роман Теодора Драйзера «Сестра Керрі» був неоднозначно сприйнятий критиками. Одні поставилися до нього схвально, інші розкритикували, у результаті роман не був допущений до широкого читачького загалу. Серед противників книги особливо виділився

основоположник течії «ніжного реалізму» Хоуеллс, який назвав книгу аморальною.

Головна героїня творів течії «ніжний реалізм» – це ідеалізована дівчина, яка піднімається вгору, не втрачаючи моральних якостей. Героїня ж Драйзера, зрозуміло, не може вважатися взірцем моральності. Автор був не першим, хто описав занепад героїню. За рік до появи «Сестри Керрі» Стівен Крейн, пише роман «Меггі – дитя вулиці», у фіналі якого приводить свою занепадлу героїню до самогубства, оскільки вона розуміє, що вчинила неправильно і не може жити з цим розумінням, тобто Меггі сама себе карає. На відміну від неї Керрі в романі Т. Драйзера, з точки зору Хоуеллса, вчиняючи аморально, досягає в кінці твору щастя. Отже, за думкою критика, Керрі не тільки не покарана за свої вчинки, а, навпаки, процвітає. Чи так це насправді?

Головна героїня Теодора Драйзера на початку роману змальована як людина з високими моральними принципами. Керрі хоче знайти роботу, щоб не притискати сестру з чоловіком і дитиною в невеличкій квартирі, хоча практично відразу по приїзді до Чикаго може стати утриманкою Друе і не переживати за своє майбутнє.

Вона шукає роботу і таки знаходить її. Дівчина важко працює, але заробітна плата досить маленька. До того ж Керрі не має права навіть хворіти, оскільки за воротами тисячі таких, як вона, і знайти заміну дуже легко. Вона відчуває, що здатна на більше, відчуває свою перевагу над іншими працівниками, тому не може порозумітися з колективом і невдовзі змушена покинути фабрику.

Головною ідеєю роману Теодора Драйзера стає зображення моральної деградації головної героїні. Саме тому ми можемо спостерігати, як автор майстерно змальовує сходинки падіння Керрі на шляху до повної втрати моральних принципів.

Перша поступка своїм принципам є вимушеною, адже дівчина загнана в глухий кут: або повертається додому, або залишається в Чикаго як утриманка Друе. Пошуки нової роботи нічого не дали, а бажання все-таки реалізувати себе в місті перемагає, тому Керрі погоджується жити з Друе.

Навіть життя з Друе може бути певним прикладом того, що Керрі ще має моральні принципи, оскільки вона хоче вийти за нього заміж, щоб отримати офіційний статус дружини, адже бути все життя утриманкою дівчина не бажає. За допомогою чоловіка вона реалізує себе в театрі і вперше на сцені відчуває себе успішною. Також за сприяння Друе вона знайомиться з Герствудом – саме тим, хто демонструє їй свої почуття і любов, тобто те, чого не робив Друе, оскільки вона й так жила з ним. Саме Герствуд стає своєрідним поштовхом до подальшої втрати Керрі моральності.

Втеча з керуючим є переломним моментом, який вирішує все подальше життя Керрі. Дівчина постає перед вибором, коли дізнається, що коханий одружений, має дітей і до того ж вкрав велику суму грошей. Вона може зійти на станції і повернутися до Чикаго або продовжити шлях разом з

Герствудом до Нью-Йорку і до кращого нового життя. Фактично Керрі реалізує свій другий шанс на життя у великому місті.

По приїзді до Нью-Йорку в Керрі з'являється бажання стати частиною цього величезного міста, отримати певний соціальний статус. Однак тепер способи досягнення цілей абсолютно не важливі.

Коли у Герствуда справи почали погіршуватися, Керрі, не напружуючись, знайшла собі роботу і почала підніматися кар'єрними сходами, не звертаючи уваги на безпомічного, набагато старшого Герствуда. Дівчина, з одного боку, вчиняє підло, лишаючи чоловіка напризволяще і фактично викидаючи його зі свого життя. Вона забуває, що саме керуючий спочатку повністю утримує її і можна сказати дає Керрі той соціальний статус, який вона хоче мати, оскільки вони в новому місті, де ніхто не знає, що Герствуд вже одружений. З іншого боку, вчинок дівчини можна зрозуміти. Вона молода, досить амбітна, їй не хочеться мати когось, про кого треба піклуватися, це буде тягарем для неї. До того ж після втрати роботи Герствуд довго не наважується починати пошуки нової, і Керрі остаточно розчаровується в тому ідеалі чоловіка, який вона спочатку бачила в керуючому.

Розуміючи, що надії на Герствуда тепер примарні, Керрі робить спроби знайти роботу. Згадавши свій успіх в аматорському спектаклі, вона пробує влаштуватися на сцену, і в кінцевому рахунку їй посміхається удача: вона стає артисткою кордебалету в опереті. Поступово вона вибивається з статисток в солістки.

Але як тільки у Керрі виникає можливість спробувати себе в драматичних ролях, дівчина відкидає її, навіть не задумуючись. Вона не намагається змінити щось у своєму житті, оскільки не бачить сенсу в змінах, Керрі не зацікавлена у самовдосконаленні. Вона вже досягла своїх цілей: затребувана в театрі, заробляє великі гроші, для того, щоб жити в розкішних апартаментах, кататися в дорогих машинах та обідати у найдорожчих ресторанах, її впізнають на вулиці, адже на кожній вивісці та афіші її зображення. Потреби рости духовно Керрі не бачить. І це остаточно свідчить про падіння її моральності.

У своєму успіху вона забуває про всіх навколо. Керрі навіть не згадує Герствуда, який, можна сказати, дав їй поштовх для досягнення мрії стати частиною великого міста. Чоловік перетворюється на бездомного, оскільки його робота як штейкбрехера закінчилась трагічно, він вже був застарий для того, щоб розпочинати все знову. Випадково зустрівши його на вулиці, Керрі ледь впізнала свого колишнього коханця, вона пожаліла його, але думки дати йому грошей і якось допомогти влаштуватися краще в житті не прийшли в її голову. Герствуд став для неї нецікавим, він перетворився на одну зі сходинок в її прагненні до кращого життя.

Таким чином, головна героїня роману досягає своєї мети, не зупиняючись ні перед чим і не цураючись жодних методів досягнення бажаного. Однак в особистому житті Керрі себе не реалізує, вона не одружена, не має коханого чоловіка, дітей; в роботі вона теж не реалізується

повністю - хотіла «грати на сцені і пробуджувати душі людей, спонукати до роздумів», натомість лише розважає їх, хоча могла б грати в драматичному театрі і розвивати свій талант далі. Та для Керрі шлях самовдосконалення не є привабливим, їй вистачає того, що вже досягнуто.

Керрі вірила в те, що високий фінансовий статус дорівнює щастю і шляху до слави. Але за успіх вона платить по найдорожчому рахунку, втрачаючи чистоту душі. Досягнувши бажаного вона залишилась абсолютно сама: без друзів, без родини, без коханого чоловіка. Дівчина зрадила тому ідеалу життя, який вона хотіла мати на початку твору. Саме тому, з нашої точки зору, Теодор Драйзер у своєму творі «Сестра Керрі» змушує героїню розплатитися за свої аморальні вчинки і не дарує їй щастя.

Література

1. Ковалева Т.В. История зарубежной литературы (Вторая половина XIX - начало XX века) / Т. В. Ковалева. - Минск: Завигар, 1997. - С. 286-328.

2. Каули М. Американские книги за рубежом /М. Каули // Литературная история США: в 3 т. - Т.1. - М., 1979. - С. 510-528.

Анастасія Цімашиўка

*Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Францыска Скарыны
Навук. кіраўнік – к. філал. н., дац. А. В. Браздзіхіна*

СУБ'ЕКТНАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ РАМАНА С. БАЛАХОНАВА «ІМЯ ГРУШЫ»

У аснову рамана «Імя грушы» С. Балахонава пакладзена постмадэрнісцкая гульня з традыцыяй і канонамі беларускай літаратуры. Наратыў твора будзецца з дапамогай выкарыстання «аўтарскай маскі» – цэнтральнага звяна, што арганізуе і звязвае фрагментаваныя часткі апаведу. Суб'ект аўтара не ўведзены ў сюжэтную канву і існуе ў якасці носьбіта метатэкстуальнага каментарара. Як слушна заўважае І. Ільін, «“аўтар” як дзеючая асоба постмадэрнісцкага рамана выступае ў спецыфічнай ролі своеасаблівага “трыкстара”, які высмейвае ўмоўнасці класічнай, а значна часцей – масавай літаратуры з яе шаблонамі: ён перш за ўсё здэкуюецца з чаканняў чытача, з яго “наіўнасці”, са стэрэатыпаў ягонага літаратурнага і практычна-жыццёвага мыслення, бо галоўная мэта яго кпінаў – рацыянальнасць быцця» [1, с. 8].

Любоўна-дэтэктыўная гісторыя разгортваецца вакол таямнічых знікненняў маладых дзяўчат у Мінску сярэдзіны 19 ст. і выкрадання аднаго з галоўных герояў, жаночага лісліўца і заўсёдна мясцовых вечарын, Войслава (Вайніслава, Ваяслава) Баўта. Балахонаўскае вызначэнне твора «*раман у трох мемуарах*» [2, с. 10] задае далейшы камертон яго ўспрымання імпліцытным чытачом, забяспечваючы тым самым неабходную літаратурную камунікатыўную сітуацыю. Апошняя адбываецца ў межах характэрнага для беларускага мастацтва слова самаўсведамлення сябе праз параўнанне з карыкатурнымі вобразамі апалагетаў суседніх краін.

Трохмемуарная структура рамана складаецца з успамінаў Наталлі Клыкоўскай (абруселай мяшчанкі з Гомеля), ліста Камілы Свентажэцкай (настаўніцы польскай літаратуры) і дзёння Ірэны Галавацкай (беларускай актрысы і спявачкі, чый розум паступова разбураецца). Ю. Крупенька заўважае, што *«пры гэтым відочна выяўляюцца прэферэнцыі пісьменніка: расейка з Гомелю Наталля апынаецца пустапарожняй гістэрычкай, фанабэрыстая палячка Каміла – занадта безапеляцыйным аналітыкам, а вось беларуская Ірэна з’яўляецца непасрэдным чыннікам падзей, удаля маніпулюючы астатнімі героямі і трымаючы у руках усе сюжэтныя ніці»* [3, с. 6]. Трэба сказаць, што тэзіс літаратуразнаўцы аб вышэйзгаданых прэферэнцыях пісьменніка да сваіх персанажаў, на наш погляд, з’яўляецца не зусім карэктным: аўтар не дае перавагі ніводнай з гераінь, а з постмадэрнісцкай іроніяй абыгрывае архетыпічныя літаратурныя вобразы.

Стылістычная афарбоўка кожнага з трох кампанентаў рамана індывідуальная ў дачыненні да кожнага жаночага вобраза. Мемуары Наталлі Клыкоўскай вызначаюцца экспрэсіўнасцю, падрабязнасцю апісанняў і хутчэй нагадваюць рамантычную белетрыстыку 19 ст., ліст Камілы Свентажэцкай – лаканічнае выкладанне падзей, а дзёнік Ірэны Галавацкай – увасабленне фрагментарнага мыслення хворай свядомасці ў стане вар’яцкага засмучэння.

Балахонаўская адсылка да класікі беларускай драматургіі – п’есы Янкі Купалы «Тутэйшыя», у якой так званыя «Заходні» і «Усходні» вучоныя намагаліся вызначыць свядомага беларуса Янку Здольніка адпаведна то як Януша Здольніцкага *«незаводне тып Выходнё-Крэсавэго поляка з немалон дозон крыві познаньско-гуральскай»* [4, с. 275], то як Іона Здольнікава *«Ісціно-рускі цін Северо-Западной Обласці і безумовна з прымесьцю монгольско-фінскай крыві»* [4, с. 275] – выяўляецца ў форме дэскрыпцыі гераінямі рамана «Імя грушы» асноўнай дзеючай асобы, Войслава (Вайніслава, Ваяслава), палюбоўніка ўсіх траіх жанчын, адпаведнымі характарыстыкамі. Напрыклад, Каміла апісвае яго з спаланізаваным імем Войслав Баўт наступным чынам: *«Як і балшыня сыноў сваёй Бацькаўшчыны, ён з маленства вызнаваўся як natione Polonus, gente Ruthenius Albus»* [2, с. 100], а Ірэна, у сваю чаргу, як праўдзівага беларуса-крэвіча *«істага крэва»* [2, с. 118] – Ваяслава. У экспрэсіўных мемуарах Наталлі Клыкоўскай ён ужо фігуруе ў якасці Вайніслава, Славы, Славачкі *«з чароўнай усмешкаю, годнай сапраўднага рыцара»* [2, с. 21]. Войслаў (Вайніслаў, Ваяслаў) – літаратурны архетып донжуана, спакуснік жаночых сэрцаў. У рамане гэты вобраз іранічна абыгрываецца як яскравае ўвасабленне штампаў белетрыстычных рамантычных твораў: *«Выяўлялася, што ён палаў невыцярпным жаданнем, бо нат сукенкі з мяне не зняў, а толькі апусціў зашпількі ды расшнураваў гарсэт»* [2, с. 39].

Такім чынам, аповед рамана С. Балахонава «Імя грушы» будзецца з дапамогай постмадэрнісцкага прыёму ўжывання «аўтарскай маскі», што забяспечвае камунікатыўную сітуацыю рамана ў межах беларускай традыцыі мастацтва слова. Аўтарскае «я» распадаецца, дэцэнтруецца: у кожнай частцы

рамана – свой аўтар. Стылістычная афарбоўка раздзелаў індывідуальная ў дачыненні да пэўнага літаратурнага вобраза, штампа і стэрэатыпа, якія ўвасабляюць галоўныя героі. Фігура пісьменніка выступае ў якасці суб'екта-перадатчыка (даследчыка гісторыі), які аб'ядноўвае інфармацыю і з дапамогай якога адбываецца акт зносін з чытачом.

Літаратура

1. Ильин, И.П. Постмодернизм. Словарь терминов / И.П.Ильин – Москва: ИНИОН РАН (отдел литературоведения) – INTRADA, 2001. – 414 с.
2. Балахонаў, С.А. Імя грушы: раман, апавяданні / С. Балахонаў. – Мінск: Логвінаў, 2005. – 226 с.
3. Крупенька, Ю. Складальнік шкельцаў / Ю. Крупенька // Балахонаў, С. Імя грушы: раман, апавяданні / С. Балахонаў. – Мінск: Логвінаў, 2005. – С. 4 – 9.
4. Купала, Я. Поўны збор твораў: у 9 т. / Я. Купала. – Мінск: Маст. літ., 2001. – Т. 7: Драм. паэмы і п'есы. – 399 с.

Софія Черевченко
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Г. В. Осипчук

ЕСТЕТИЗАЦІЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Будь-який літаратурно-художній текст, і поетичний зокрема, містить інформацію національного, культурного, філософського характеру. Художньо-мовна структура поетичного твору складна і багатокомпонентна, вона утворюється з найрізноманітніших чинників, серед яких центральне місце посідають типові символи довкілля, номінації об'єктів біосфери, одоративна, звукова, темпоральна лексика, кольороназви, широкий спектр власних найменувань тощо. Їх філософське розуміння підпорядковане авторській ідеї, прагненню відтворити сутнісні ознаки індивідуального уявлення про світ.

Проте відсутність систематизованого опису, висвітлення різноманітних стилістичних ефектів музичних образів у творчому доробку російських та українських поетів початку ХХ ст. зумовлюють **актуальність** цього дослідження.

Мета дослідження полягає в тому, щоб простежити, якими шляхами здійснювалася вербалізація музичних вражень, як відбувалося засвоєння російськими та українськими поетами межі ХІХ-ХХ століть виразально-сугестивних можливостей музики, як авторам вдавалося відтворити жанрові особливості музичних творів, досягти мелодійності звучання.

Для досягнення поставленої мети слід розв'язати такі **завдання**:

– дослідити закономірності функціонування музичних найменувань російської поезії „срібної доби“ та українського поетичного

мовлення означеного періоду;

— виявити естетичні особливості використання музичних образів у поетичному мовленні початку ХХ ст.

Музична складова докліля в мові та мистецтві були предметом аналізу як зарубіжних (С. Александрова, Н. Букс, У. Вайсштайн, М. Велер, М. Каган, Б. Кац, Р. Краукліс, Ю. Лотман, В. Сидельников, Л. Соболева, А. Пермінова), так і українських учених (І. Франка, М. Волкова, І. Гайдаєнко, В. Дятчук, І. Денисюк, М. Ігнатенко, Г. Клочека, Д. Наливайка, О. Рисак, Л. Ставицької). Рената Краукліс пропонує враховувати в літературно-музичних зв'язках апеляцію до різних філософських концепцій, а також до семантики слів-сигналів (музика, наспів, звук, ритм, хор, скрипка та ін.), значення яких розширюється за рахунок літературного контексту [5, 84]. Однак згадані науковцем слова-сигнали потребують чіткішої диференціації, що дозволить виявити їх функціональне навантаження у творах. У праці О. Рисак увагу зосереджено на термінологічних запозиченнях із теорії музики, таких, як інструментовка, консонанс, дисонанс, поліфонія, мелодія, що ввійшли у літературознавчий обіг.

Основи вчення про види мистецтва та їх синтез були закладені ще в епоху Античності Аристотелем, який вказував на спільність (наслідування дійсності) та відмінність (предмет, спосіб, засоби її відтворення) різних проявів художньої діяльності, фіксуючи на естетико-художньому рівні близькість між поезією та музикою, музикою та архітектурою тощо.

Загальне розуміння мистецтва як системи сформувалося лише в добу Просвітництва і Романтизму, коли зацікавлення видами та їх особливостями зміщувалося на дослідження зв'язків, що існують поміж різними видами мистецтва. У добу Романтизму різні види мистецтва вступають у тісну взаємодію, утворюючи нові форми та структури. З'являються синтетичні літературні жанри: ліро-епічна, ліро-драматична поема, філософська лірика, історичний роман. Саме в ту епоху музика посіла провідне місце в системі мистецтв, бо найбільшою мірою відповідала прагненням романтиків освоювати емоційний світ людини. Синтез мистецтв романтики розглядали як динамічну систему з різноманітними зближеннями, контактами, поєднаннями, переходами. Гегель у „Лекціях з естетики“ трактував музику як головне втілення духу романтизму, бо вона апелює більше до почуттів, ніж до розуму. Поезії він надавав статусу всезагального мистецтва, бо поезія здатна виражати весь зміст духу та різні аспекти буття.

Заслугою ранніх символістів було введення у російську та українську поезію ХХ ст. образної теми звуку, музичного образу, що було закономірним явищем в еволюції виражальних можливостей поетичного слова. Активізація музичних образних уявлень була зумовлена не тільки тим, що російська та українська поезія об'єктивно вписувалися у західноєвропейський мовно-естетичний контекст, а й поширеністю в національній віршовій культурі звукових номінацій.

Система музичних образів у поезії 10-30 рр. віддзеркалює як стильову норму символістського літературного напрямку, так і загальнохудожню

норму віршового слововживання, яке активно освоює музичну систему, використовуючи її вагомий емоційно-оцінний та асоціативний потенціал. Так, за допомогою музичних образів у ліриці початку XX ст. можуть бути відображені психологічний стан ліричного персонажу, естетико-філософські та світоглядні уподобання художника, прагнення подолати кризу свідомості і через музику, мистецтво розкрити таємниці світу, пізнати людські можливості та можливості мистецтва.

Програмним для модернізму був знаменитий вірш П. Верлена „Мистецтво поезії“, що починався гаслом „Музика – передусім!“, „геть фарби – хай живуть відтінки!“, „скрутіть шию риторичі!“. Причому під риторикою малася на увазі проста логіка, що апелює до розуму і лежала в основі всіх традиційних побудов віршованої композиції. Збудження емоційних асоціацій замість логічних зв'язків, було загальним і для символізму, і для акмеїзму, і для футуризму. Закономірним явищем в еволюції виражальних можливостей російського поетичного слова, заслугою ранніх символістів було введення в російську поезію XX ст. образної теми звуку, музичних образів.

„Музика ідеально виражає символ. Символ тому завжди музикальний“, – писав А. Бєлий [2, 75]. Віршована мова у символістів зближується з музичною, має яскраво виражене інструментування. Зміст цих творів нерідко маркується звуковим малюнком: одні, як Ф. Сологуб, частіше зверталися до мінорної тональності; другі, як К. Бальмонт, частіше віддавали перевагу мажорній тональності; треті, як А. Бєлий, автор ліро-епічної „Симфонії“, з'єднували те й інше. „Музика – тайнопис невимовного“, – говорив В. Іванов. У вірші „Пам'яті Скр'ябіна“ (1915) він писав: „*Осиротіла Музика. І з нею / Поезія, сестра, осиротіла...*“

Серед тематичних груп слів, об'єднаних цим загальним поняттям, у російській поезії „срібної доби“ знаходимо прізвища композиторів (Бетховен, Скр'ябін, Прокоф'єв), назви музичних творів („Крейцєрова соната“), музичні терміни (бемоль, дієз, шістнадцяті долі, увертюра), назви музичних інструментів (орган, рояль, фортепіано, скрипка, шарманка), почуття, переживання ліричного героя, викликані музикою.

Інколи увагу читача привертає індивідуально-авторська інтерпретація означених образів, на зразок новотвору В. Хлєбнікова *моцарт: А небо синєє, **моцарт!*** (Хлєбн.), в основі якого прагнення поєднати в одному образі природу та цивілізацію. Проте мовотворчість такого, оказіонального, плану носить скоріше виключний характер.

Багато українських поетів початку XX ст., серед яких С. Черкасенко (цикли „Романси“, „Симфонія ночі“, „Серенади“), В. Пачовський („Соната“, „Соната терпіння“, „Горішні акорди“), П. Карманський („Місячна соната“), Леся Українка („Романс“), свідомо апелюють до жанрових канонів музики, дозволяючи уподібнювати структуру ліричних текстів музичним, зближувати ці мистецькі сфери та увиразнювати літературні засоби виразності.

Втілення ключових музичних образів в українській поезії 10-30 рр. становлять такі одиниці, як *музика*, що реалізовано у поезії Б.-І. Антонича, П. Тичини, Є. Маланюка, Ю. Клена; а також *симфонія*, *акорд*, *арфа*, *скрипка*. Названі образи передають „чисту емоцію“, почуттєву напругу, адже „музика має своїм предметом душу, що звучить“ (Гегель).

У поетичному доробку цих та інших авторів закономірно озивалися улюблені музичні інструменти, актуалізувалася їхня символіка: у Лесі Українки – *ліра*, *арфа*, *кобза*, *фортепіано* („Сафо“, „Сім струн“, „Відгуки“, „До мого фортепіано“, „Єврейська мелодія“); у Г. Чупринки – *ліра*, *кобза*, *флейта* („Лірники“, „Оркестр“, „Останній звук моєї ліри“, „Давня кобза“); у В. Пачовського – *рояль*, *арфа*, *труба*, *скрипка*, *сурма*, *сопілка*, *мандоліна* („На гори, на гори“, „Я дрався на сам верх і падав від втоми“); в О. Олеся – *арфа*, *кобза*, *бандура*, *ліра*, *сурма*, *рояль* („Порвалися струни на арфі“, „Плач, моя кобзо, невітшно ридай“), у Б. Лепкого – *трембіта*, *скрипка*, у Г. Хоткевича – *бандура*, у В. Самійленка – *гітара*. Цей набір музичних інструментів справляє враження великого симфонічного оркестру. Хоч їх перелік і не претендує на вичерпність, проте у згаданих авторів домінують струнні музичні інструменти. На думку Л. Гервер, струнні й духові музичні інструменти протиставляються як інструменти небесних і підземних богів, асоціюються, відповідно, з аполлонівським та діонісійським первнями. Аполлонівське, у свою чергу, викликає асоціації з порядком, мірою, ладом, гармонією [2, 179].

Музичність стала однією з найприкметніших ознак поезії раннього П. Тичини. Поетичний вислів митця „*Сонце на скрипку*“ дав імпульс для віршової практики Миколи Хвильового: „*Сонце грало на сопілку, грало липко на сопілку ліденцеву*“ (Хвил.). Спорідненим з поетичним мисленням П. Тичини є широке застосування музичних образів у творчому доробку О. Олеся. Це помітно і в розробці стилю, компонентами якого стають образи *душа* і *серце*, наприклад: „*В душах день ясний без бур,/ Весна, тепло і сонячне проміння,/ І тихий-тихий дзвін бандур...*“ (О.); „*В моїм серці і бурі, і грози, й рокотання-ридання бандур...*“ (Тич.) тощо. Поетичний образ О. Олеся (*тихий-тихий дзвін бандур*) має позитивне емоційне забарвлення і символізує собою щось приємне, радісне, в той час як у наведеному контексті П. Тичини зі звуками *бандури* асоціюються динамізм, бурхливість, неспокій. Це дозволяє говорити про музичність як один із провідних організуючих факторів побудови поетичного світу митців.

Хоча аналогія між музикою і літературою була умовною, „але звернення письменника до музичних вражень свідчить про зрослу культуру красного письменства, яке прагне вбирати в себе й здобутки суміжних мистецтв... Вплив музики на літературу полягає: 1) в загальній тенденції до ліризації, інтимізації, до підвищення емоційного тону; 2) у ритмізації речі; 3) у застосуванні деяких принципів музичної композиції“ [7, 185]. Суттєвий вплив на літературний стиль письменника мають образні паралелі, запозичені з інших видів мистецтва.

Таким чином, музичні образи допомагають глибше, яскравіше розпізнати складну психологію поезії, людських почуттів, характерів, зрозуміти соціальні події, відчуті їх значення та вагу. В міру того, як збільшувалося вживання лексики зі значенням звуку, зростала і її функціонально-стилістична роль.

Література

1. Блок А.А. Очерки. Статьи. Речи. 1905-1921 / А. А. Блок // Блок А. Собр. соч.: в 6 т. / [сост. Вл. Орлов; прим. Б. Аверина]. – М.: Худ. лит. 1982. Т. 4. – 464 с.
2. Гервер Л. Л. Музыка и музыкальная мифология в творчестве русских поэтов (первые десятилетия XX века) [Текст] / Л.Л. Гервер. – М.: Индрик, 2001. – 248 с.
3. Зеров М. Леся Українка [Текст] / М. Зеров/ Твори: У 2 т. – К.: Дніпро, 1990. – Т. 2. – С. 359-401.
4. Київські неокласики / Упор. Віра Агєєва. – К.: Факт, 2003. – 352 с.
5. Крауклис Р. Г. Типология литературно-музыкальных корреляций [Текст] / Р.Крауклис // Филологические записки: Материалы герценовских чтений: Сб. ст.; ред.-сост. А. М. Новожилова, РГПУ им. А. И. Герцена. –СПб., 2005. – С. 81-85.
6. Лессінг Г.-Е. Лаокоон / Г.-Лессінг. – К.: Мистецтво, 1968. – 287 с.
7. Машенко М. Слово, музыка, образ /М.Машенко. – К.: Рад. школа, 1982. – 96 с.
8. Наливайко Д. С. Література в системі мистецтв як галузь порівняльного літературознавства / Д.С.Наливайко // Слово і час. – 2003. – №5. – С.10-18; №6. – С.7-19.
9. Рисак О. О. Найперше музика у слові: Проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця XIX – початку XX ст./ О.О.Рисак. – Луцьк: Вежа, 1999. – 402 с.

*Анастасія Черпатюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л. І. Борох*

БЕРНАРД ШОУ ЯК МУЗИЧНИЙ КРИТИК

У своїх критичних працях Б. Шоу ґрунтовно аналізував мистецькі явища минулого і його сучасність, досліджував творчість відомих митців, музичних композицій, драматичних творів та їх авторів.

Мати Б. Шоу все життя займалась музикою, і саме вона стала прикладом для майбутнього письменника. Музика настільки глибоко увійшла в його серце, що він почав займатись музичною самоосвітою, самостійно займався вивченням гри на фортепіано. В юності, почувши вступ

до опери Вагнера «Лоенгрін», Шоу був настільки вражений красою й незвичністю цієї музики, що з тих пір закохався в творчість Вагнера [2; 15].

Ця любов до музики привела Шоу до думки, що він може багато розповісти про це мистецтво іншим, бо має свій погляд на музику.

Яскраві, прекрасно написані статті Шоу одразу привернули увагу читачів. Не завжди й не всі з ним погоджувались, багатьом його погляди здавались дуже прямолінійними. Дійсно, він міг, якщо вважав за потрібним, висловити несхвалення навіть дуже відомим виконавцям і композиторам.

Перша стаття була надрукована в 1876 р., а з 1888 по 1894 він працював в лондонських газетах і журналах, де очолював музичну рубрику[1; 59].

Шоу писав, що музика, під пером кваліфікованого літератора, навіть з журналістської точки зору, настільки ж вдячна тема, як і мистецтво, і театр. Музичний критик не повинен сухо говорити про те, «що правильно», а «що неправильно». Він повинен зацікавити читача зробити маленьке відкриття, розглядіти те, чого з першого погляду і не видно.

За шість років роботи музичним критиком Шоу нагнав страху на всіх: диригенти, співаки, антрепренери, режисери, критики всі ці роки знаходились в постійній напрузі. Він бував настільки уїдлигим, що йому навіть стали відмовляти в безкоштовних білетах, і видавали всім музикальним критикам.

Коли Шоу залишив терени музикального критика в 1894 році, більша частина музикального товариства зітхнула з полегшенням.

Література

1. Назарець В. «У мені живе трагік, а поряд з ним клоун». (Сходження на раматургійний Олімп ірландця Б. Шоу) / В. Назарець, Є. Васильєв // Зарубіжна література – 2007.- №1. – С. 59.

2. Образцова А.Г. Неистовый ирландец/ А.Г. Образцова // Б. Шоу. Пьесы о драме и театре: статьи, речи, выступления/ Б. Шоу. – М.: Худ. л-ра, 2000- С.15.

Юлія Човган

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

Наук. керівник - к. філол. н., ст. викл. Л.М. Прадівляння

ВЖИВАННЯ НЕЦЕНЗУРНОЇ ЛЕКСИКИ У СУЧАСНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В останній час досить швидкого темпу набув процес лібералізації мови. Ненормативна лексика, або, як її ще називають, обценна, широко використовується людьми різного віку та соціального статусу. Особливо широкого вжитку набули обценні слова у творах письменників-постмодерністів.

Проникнення ненормативних елементів у художні твори, тексти мас медіа, кінематографу та телебачення спричинили жваву дискусію щодо доречності вживання таких елементів.

У сучасній філології даний аспект проблеми вивчають такі науковці як Б. Успенський, В. Жельвіс, В. Мокієнко, Е. МакЕнер, Л. Андерсон, П. Траджіл. Проблема вживання ненормативних слів стала досить нагальною. Під сумнів ставиться вартісність такої літератури взагалі [3, с. 107].

Нагадаємо, що обценна лексика (від англ. *obscene* – непристойний, брудний, безсоромний), або ненормативна лексика – це сегмент лайливої лексики різних мов, що містить найгрубіші, вульгарні лайливі вирази, які часто виражають спонтанну мовленнєву реакцію на неочікувану (зазвичай неприємну) ситуацію [2]. До обценного лексикону можна віднести такі групи лексем: найменування соціально табуйованих частин тіла; слова та вирази, пов'язані зі статевим актом; лексичні одиниці, які позначають дефекаційні процеси та їх результати; стилістично знижені найменування розпусної жінки. Щодо поняття «мат», воно є «радіше культурологічним, ніж власне лінгвістичним, хоч його інколи ставлять в один ряд з такими поняттями, як «арго», «сленг» і т.п. [4, с. 8].

Попри дискусії щодо художньої цінності нецензурних виразів, науковці визнають, що даний пласт лексики відіграє певні функції у літературних текстах: натуралістичну, протиставлення високій культурі, мовної емансипації, експресивну, словесної карнавалізації, ігрову, демонстрація розкутості, наративну, естетичну та стилетворчу. Мова йде про створення або відтворення реального живого мовлення, за допомогою якого розкривається характер персонажу, його ставлення до ситуації [3, с. 108].

Через художній текст письменник може спілкуватись з читачем. Читач, в свою чергу, має змогу побачити і зрозуміти світоглядні позиції автора, його естетичне кредо і мовну картину світу. Завдяки художнім образам, автор показує концептуальну сутність мовних засобів, у яких виражаються емоції, оцінка та експресія. Причиною привернення уваги сучасного читача являється словотвірно-семантична продуктивність нецензурної лексики. Обценні вирази мають здатність не лише заміщати певне слово, а й виконувати функцію мови в цілому [1, с. 201].

Підводячи підсумок, слід сказати, що ненормативна лексика стала частиною літературного тексту, виконуючи певні функції. Крім того, завдяки їй читач краще розуміє ситуацію, яка відбувається у тексті, бачить реальну картину, не тільки художню, а й мовну.

Література

1. Боева Е. В. Засоби невічливості в сучасному прозовому дискурсі / Е. В. Боева // Записки з українського мовознавства. - 2016. - Вип. 23. - С. 196-203.
2. Данильченко А. М. Основні способи творення та використання ненормативної лексики в англійській мові [Електронний ресурс] / А. М. Данильченко // – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/18924/1/pdf>

3. Клепуц Л. Функціональна парадигма ненормативної лексики в постмодерній літературі / Л. Клепуц // *Studia Methodologica* : [науковий збірник] / гол. Р.Гром'як; відп. ред. Ю. Завадський ; редкол.: О. Куца, М. Лабащук, Н. Поплавська [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – Вип. 29. – Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/2961>

4. Шарифуллин Б. Я. Общественная лексика: терминологические заметки [Електронний ресурс] / Б. Я. Шарифуллин // Режим доступу: http://library.krasu.ru/ft/_articles/0070226.pdf

Ольга Шармук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. О.Л. Козачишина

ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛІЗМУ В ОБРАЗАХ ГЕРОЇВ РОМАНУ ЛУЇЗИ МЕЙ ОЛКОТТ «МАЛЕНЬКІ ЖІНКИ»

Американська письменниця Луїза Мей Олкотт народилася 29 листопада 1832 року у Джермантауні, Пенсильванія [1, с.3]. Вихована у високоосвіченому середовищі філософів, письменників та науковців, вона зуміла стати прикладом нового покоління американок, що боролися проти традиційних норм минулого та применшення ролі жінки у процесі розвитку суспільства.

Почавши свою літературну кар'єру у 1858 році, Луїза Мей Олкотт публікувала свої перші роботи у літературних виданнях *Atlantic Monthly* та *Commonwealth* [1, с.6]. Маючи аболіціоністські та феміністичні погляди, письменниця висвітлювала у своїх творах проблемні питання класової нерівності, рабства та утисків жінок.

Роман «Маленькі жінки», що спершу складався із двох томів «Маленькі жінки» та «Хороші дружини» відповідно, є прикладом класичної американської літератури для дітей та молоді. Роман є найвідомішим твором письменниці та втілює у собі всі світоглядні аспекти її особистості. У творі чітко прослідковуються автобіографічні елементи із дитинства письменниці, в тому числі і використання образу батька Луїзи Мей Олкотт як прототипу батька сімейства Марш, та втілення рис самої письменниці в образі головної героїні, Джо Марш [1, с.3].

Попри те, що основною читацькою аудиторією роману вважають дітей та підлітків, а за жанровою приналежністю твір відносять до так званих *coming-of-age stories*, «Маленькі жінки» містить у собі глибокі філософські, дидактичні та теологічні теми. На основний вектор сюжетного розвитку твору впливає його трансцендентний характер.

Трансценденталізм – філософсько-мистецький напрям, що виник на початку XIX століття у східній частині Сполучених Штатів на протигагу усталеним схоластичним догматам пуританізму. Поєднуючи у собі англійський та німецький романтизм, скептицизм та критичне ставлення до Біблії, трансценденталізм прагнув до збереження раціоналізму XVII-XVIII

століття, проте, подібний до романтизму, наполягав на індивідуалізмі та вираженні внутрішнього світу за допомогою сфери чуттєвого [3]. Крім того, цей напрям робив наголос на важливості суб'єктивної інтуїції, а не об'єктивного емпіризму задля кращого пізнання навколишнього світу. Водночас, трансценденталізм не заперечував божественне походження світу, лише виступав проти репресивного впливу пуританства на розвиток особистості.

Луїза Мей Олкотт, що виросла у сім'ї одного із засновників так званого Трансцендентного Клубу, філософа та поета Еймаса Бронсона Олкотта, із самого дитинства пройнялась ідеями філософської течії та, згодом, втілила їх у романі «Маленькі жінки».

Прагнення до індивідуалізму прослідковується не лише у сюжеті твору, а й у його композиційній складовій. Чотири доньки сімейства Марч зображені однаково «об'ємно» та достатньо, у романі перелічені усі позитивні та негативні риси дівчат, а також їхні особисті інтереси та прагнення. Кожен персонаж є сформованою індивідуальністю, історія якої вміщена в окрему сюжетну лінію, що розвивається паралельно із іншими. Спершу може здатися, що письменниця створила недостатньо реалістичних персонажів, що є елементами одного ідеального образу сім'ї як традиційної цінності, адже вони не створюються суперечливих вражень у читачів. Проте, зважаючи на філософське наповнення роману «Маленькі жінки», таке зображення дружньої сім'ї, члени якої прагнуть до гармонії із собою та світом, та для якої авторка створює хеппі-енд, є втіленням морально-філософської утопії трансценденталістів.

Окрім того, високі ідеали течії втілені у векторі розвитку персонажів. Мег Марч, найстарша із сестер, прагне до багатства та розкоші. Її образ несе у собі те традиційне, що було притаманне Америці XVII-XVIII століття. Попри те, що шлюб за розрахунком є єдиним способом втілення мрій Мег про щасливе життя в достатку, врешті-решт, вона обирає те чуттєве та емоційне, що є таким важливим для трансценденталістів та відступає від усталених традицій. Шлюб Мег Марч із бідним вчителем Джоном Бруком базується на коханні, а не на вигоді, тому є фінальною точкою удосконалення та розвитку Мег як персонажу. Трансцендентне прагнення до відмови від розкоші втілюється у героїні поступово, тому читач має змогу прослідкувати усі етапи та труднощі її морального росту.

Ще одна героїня роману, наймолодша сестра Емі Марч, на початку книги є втіленням самозакоханості та самоусвідомленої краси. Дівчинка ставить себе вище сестер, пояснюючи таке ставлення своєю аристократичною зовнішністю. Водночас, Емі не є негативним персонажем: у ній автор підкреслює доброту та щирість, вона має власні прагнення та захоплення. Емі намагається стати художницею чи скульптором, проте, її самозакоханість та самовпевненість заважають їй виражати себе через творчість, адже вона прагне до створення виключно шедеврів.

Слід визнати, що трансцендентний напрям тематики твору впливає і на розвиток цього персонажу. Возвеличення простоти як основного елементу

на шляху до досягнення внутрішньої гармонії - це те, що, врешті-решт, Емі усвідомлює як бажане та потрібне для творчого розвитку. Дівчина визнає, що не є мистецьким генієм, проте, це не створює внутрішнього конфлікту чи дискомфорту. Крім того, так само, як і Мег, Емі обирає почуття замість раціональності та відмовляється виходити заміж за розрахунком.

Бет та Джо, що є двома іншими сестрами у сім'ї Марч, втілюють у собі нонконформістське ставлення трансценденталістів до старих традицій, державних норм та структур. Вважаючи останні фактором, що пригнічує природний та гармонійний розвиток особистості, трансценденталізм наголошував на важливості повернення до простіших форм управління, що не обмежують соціальної та економічної свободи людини. У романі «Маленькі жінки» Бет та Джо Марч вимушені працювати, аби допомагати матері, в той час як батько бере участь у Громадянській Війні. Їхня робота обтяжує їх, адже вони підпорядковуються державному устрою, що змушує громадян важко працювати задля виживання. Хоча обидві дівчини вимушені займатися тим, що їм не подобається, вони, все ж, залишаються незалежними та слідуєть за своїми прагненнями та мріями. Така непохитна цілеспрямованість є ідеалом трансцендентної філософії про індивідуальне щастя, що має бути досягнене шляхом відходу від старих норм, що обмежують особистість.

Отже, головні героїні роману Луїзи Мей Олкотт «Маленькі жінки» є втіленням ідеалістичних поглядів трансценденталізму, що мав безпосередній вплив на формування світогляду письменниці. Визнання індивідуалізму, нонконформізму, відходу від старих догм та правил, а також перевага почуттів над розумом яскраво виражені у поведінці та рисах характеру персонажів роману, а їхній розвиток рано чи пізно призводить до досягнення найвищих ідеалів цього філософсько-мистецького напрямку.

Література

1. Ólafsson M.C. "Little Women" in a Man's World. Louisa May Alcott's Life Reflected in Her Work / M.C. Ólafsson // B.A. Essay. – Reykjavik: Háskóli Íslands, 2012. – 20 p.
2. Rose A.F. Salem, Transcendentalism, and Hawthorne / A.F. Rose. – Fairleigh Dickinson University Press, 1990. – 184 p.
3. Stanford Encyclopaedia of Philosophy. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://plato.stanford.edu/entries/transcendentalism/>

Наталія Шевченко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., ст. викл. Л.М. Прадівлянна

ІКОНІЗМ У ТВОРЧОСТІ ЕДВАРДА КАММІНГСА

Едвард Каммінгс – один з найбільших поетів американського авангарду, набув своєї репутації, повернувшись з фронту Першої світової. Його поезію вирізняло переважання в ній філософської тематики,

оперування абстрактними категоріями, фундаментальними поняттями і образами, такими як: любов, час, смерть, сонце, явища природи та ін. [4, с.178].

Поетичні відкриття Е.Е.Каммінгса вплинули на творчість таких пізніших авторів, як Чарльз Олсон, Луїс Зукофскі, Мез Бриз [2]. У своїй роботі поет проводив радикальні експерименти з формою, пунктуацією, синтаксисом і правописом.

Наведемо приклад вірша Каммінгса, відомого під назвою 'коник-стрибунець' («the grasshopper poem») (1932), в якому ми маємо змогу прослідкувати момент переходу від символічного та іконічного способу позначення до індексально-дейктичного у творчості поета.

Нагадаємо, що іконізм (iconicity, iconism) це властивість форми мовного знака відповідати характеристикам денотата знака, а іконічними вважаються одиниці, в яких план змісту і план вираження ізоморфні, тобто подібні за будовою [1]. Дейктичне значення тісно пов'язане як з лексичним, так і з граматичним значенням слова. Ядром лексичного дейксиса є власне-дейктичні слова (егоцентричні і неегоцентричні), вказівні займенники, прислівники, повнозначних і неповнозначних слів [5, с.256].

g-p-o-p-h-e-s-s-a-g-r
who
a)s w(e loo)k
upnowgath
PPEGORHRASS
eringint(o-
aThe):l
eA
!p:
S a
(r
rIvInG .gRrEaPsPhOs)
to
rea(be)rran(com)gi(e)ngly
,grasshopper; [6].

Художній образ як знак мистецтва і літератури іконічного типу, вказує на свій зміст і водночас злитий з ним. Едвард Камінгс буквально малює коника-стрибунця графічно замість того, щоб писати вірш про нього. Але автор на цьому не зупиняється і демонструє рух коника-стрибунця комбінуючи звуки.

Ефект цього вірша – не в його імітації (іконічному наслідуванні коника-стрибунця), характерному для фігуративного живопису, в котрому лінії та кольори уподібнюються зображуваному об'єкту, – а в розміщенні типографічних мовних знаків (прогалин, складів, пауз, виділень, регістрів), що створює еквівалент предмету вірша [3, с.5].

Важливо зазначити, що вплив авангардистської техніки, зокрема абстракціонізму і конструктивізму, по-різному і з неоднаковою

інтенсивністю виявлявся впродовж усієї творчості митця. Загалом, поетична спадщина Каммінгса, його творчі експерименти та естетичні погляди стали надбанням світової літератури. Але питання вагомості творчості Едварда Каммінгса для розвитку американської поезії першої половини ХХ століття в українському літературознавчому дискурсі ще досі не належно оцінено та є цікавим аспектом для подальшого вивчення.

Література

1. Дрожащих Н. В. Синергетическая модель иконического пространства языка [Електронний ресурс] / Н. В. Дрожащих – Режим доступу до ресурсу: <http://iconism.ru/laboratoriya-dictionaries/30-terminologicheskaya-laboratoriya/579-ikonichnost.html>.

2. Каммингс Э. Э. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Каммингс,_Эдвард_Эстлин.

3. Фещенко В. Телесный дейксис в экспериментальной поэзии: опыт Э.Э. Каммингса [Електронний ресурс] / Владимир Фещенко // Новое Литературное обозрение. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nlobooks.ru/node/6576#_ftn2.

4. Шелестюк Е. В. Семантика художественного образа и символа (на материале англоязычной поэзии ХХ века): дис. канд. філ. наук : 10.02.04 — герм / Шелестюк Елена Владимировна – Москва, 1998. – 240 с.

5. Шемелева Т. В. Дейктичність як категорія присвійності в сучасній російській мові / Т. В. Шемелева. – 2013. – №1. – С. 256–259.

6. r-p-o-p-h-e-s-s-a-g-r Е. Е. Cummings 1894- 1962 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.poets.org/poetsorg/poem/r-p-o-p-h-e-s-s-g-r>.

Катерина Шевчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Д.О. Жмурко

ОБРАЗ СИЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОПОВІДАННЯХ ДЖЕКА ЛОНДОНА

Образ сильної особистості у Джека Лондона представлений в циклі «Північні оповідання», зокрема у збірках оповідань «Син вовка» (1900), «Бог його батьків» (1901), «Діти морозу» (1902), «Жага до життя» (1906).

Збірка оповідань «Син вовка» (1900) змальовує сувору природу Півночі, що стає випробуванням для людей, які вирішили там влаштуватися та заробити собі на прожиття. Це стосується не тільки білошкірих, але і корінного індіанського населення. Причому більше Дж. Лондона цікавили саме індіанці, на описі труднощів їх побуту він робить значний акцент. Не будь-яка людина може витримати страшні випробування і бути переможцем, але та, яка долає цей бар'єр, намагається ще і ще раз ризикнути.

Збірки оповідань «Бог його батьків» (1901) і «Діти морозу» (1902) належать до числа ранніх творів Дж. Лондона. Увага читача привертається

до проблем Півночі. Герої оповідань беруть участь у боротьбі за виживання у важких умовах. Протистояти чужій волі здатний кожен герой у Дж. Лондона. В даних збірках жоден ще не виділився в неординарну за силою волі особистість.

В збірці оповідань «Жага до життя» (1906) письменник змальовує образи сильних особистостей, які протистоять жажливим примхам природи та підлості людей. Дж. Лондон використовує свій улюблений прийом – впливати на уяву читача, показуючи ставлення героя до світу, описуючи його почуття.

Увага до гострих ситуацій, реалістичне зображення подій дали можливість Дж. Лондону виступити новатором у зображенні сильних особистостей. Ні один письменник до нього не зобразив з такою художньою силою духовні та фізичні можливості людини, її наполегливість у боротьбі за виживання.

Сильна особистість у Дж. Лондона завжди показана контрастно, у протистоянні стихії, диким звірам або підступності інших людей. Даний прийом дає можливість авторові ще яскравіше виокремити чесноти своїх позитивних героїв. До них ми можемо зарахувати наступні:

- постановка чіткої життєвої мети і цілеспрямоване прямування до неї;
- демонстрація позитивних рис характеру в різноманітних життєвих випробуваннях;
- збереження людської гідності за будь-яких обставин;
- здатність безкорисливо прийти на допомогу всім, хто цього потребує;
- відмова від життєвих благ заради випробовувань у екстремальних ситуаціях.

Такі правдиві картини життя зумів описати письменник завдяки тому, що він сам все це випробував на собі. Автобіографізм творів митця, яскраві образи та влучно дібрані засоби художньої виразності (описи, діалоги, монологи, авторські характеристики) дають можливість читачеві пережити описані емоції та відчувати себе в ролі головного героя твору.

Література:

1. Лондон Дж. Жага до життя. Поклик пращурів. Біле ікло / Дж. Лондон. – К: Країна Мрій, 2012. — 352 с.
2. Лондон Дж. Твори. В 2-х тт. – Т. 2. Оповідання / Дж. Лондон. – К.: Дніпро, 1986.–583 с.

**ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОСТІ Й МОРАЛІ В ХУДОЖНІЙ
ЛІТЕРАТУРІ XIX СТ. (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Н. ГОТОРНА
«ПУРПУРОВА ЛІТЕРА»)**

Серед американських письменників-романтиків Натаніель Готорн (1804-1864) займає особливе місце. Він набув популярності в Америці в 1840-ті роки. Художні твори Н. Готорна перебувають у колі пріоритетних об'єктів уваги літературознавців, зокрема таких вчених, як А. Аксьонов, А. Ніколюкін, Н. Шайдорова, М. Каулі, Н. Браун, В. Брукс тощо.

Серед пізніх американських романтиків Н. Готорн є переважно моральним філософом. Основною проблемою його творчості є формування повноцінної людської особистості, в якій духовні й матеріальні начала прагнуть до єдності та гармонії. Проте, як змушений визнати сам письменник, у сучасних йому соціальних умовах подібний гармонійний розвиток виявляється неможливим.

Н. Готорн в романі «Пурпурова літера» порушує проблеми духовності й моралі, але не у філософськи узагальненому плані, подібно Дж. Мільтону, Й. Гете або Дж. Г. Байрону, а на тлі конкретного соціального життя. Письменник у своїй творчості продовжив "готичну" традицію "батька американського роману", як називають першого романіста США Чарльза Брокдена Брауна, який у своїх творах починав художньо розробляти психологію зла, настільки важливу для всієї літератури романтизму.

Н. Готорн писав в епоху, коли традиційна система моралі стала об'єктом сумнівів і роздумів внаслідок применшення релігійної віри, на якій вона ґрунтувалася. В цій ситуації велике значення в якості орієнтира в житті набуває моральне відчуття, оскільки прийняті в суспільстві норми залишаються під питанням. Людина змушена заглядати в середину себе, відшукуючи в рухах серця вирішення проблем моралі.

Таке звернення до себе за відсутності чітких переконань, породжує «моральну рефлексію». Проза Н. Готорна орієнтована на читача, для якого головним критерієм моральності залишається внутрішній досвід. Біографічні дані (відсутність зв'язку з релігійною общиною) дозволяють припустити, що в такому становищі знаходився і сам письменник. В багатьох його творах конфлікт розгортається між людьми, дії яких обумовлені прихильністю до певної ідейної системи.

Н. Готорн не сприймає моральний авторитет релігійно-філософських систем на користь природної доброти людського серця. Тому, описуючи в романі «Пурпурова літера» моральні проблеми, він залишає їх вирішення на совісті читача, гранично загостривши конфлікт між двома системами світобачення – релігійною і безрелігійною.

Письменник – не лише романтик, але й своєрідний мораліст. Його власне почуття настроєне за нормами християнської моралі, і пуританство

він заперечує, виходячи з тієї ж моралі, яка було нав'язана пуританством. Але згідно з тим же пуританством свої вчинки людина повинна звіряти з євангельським вченням і колективним досвідом. Без віри в євангельський закон і у віддаленні від релігійної общини, людина залишається морально залишена наодинці з собою й стає об'єктом страждань.

Література

1. Михед Т.В. Пуританська традиція і література американського ренесансу: 1830-1860 / Т.В. Михед. – К.: Знання, 2006. – 344 с.
2. Самохвалов Н.И. Американская литература XIX века / Н.И. Самохвалов. – М.: Высшая школа, 1964. – 547с.

*Ядров Андрій
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Т.М. Мельник*

ВІДОБРАЖЕННЯ ТЕМИ «ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ» В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

«Втрачене покоління» – літературна течія, яка існувала в період між двома світовими війнами. Ця течія об'єднала таких письменників, як Ф.С. Фіцджеральд, Р. Олдінгтон, Е. Хемінгуей. «Втрачене покоління» – це молоді люди, яких призвали на фронт у віці 18 років, зачасту вони не встигали закінчити школу, а вже починали вбивати. Після війни вони не могли адаптуватися до мирного життя, одні наклали на себе руки, інші – збожеволіли.

Поняття “втрачене покоління” використовується на позначення молодих людей, які повернулися з фронту та письменників, які творили в перерві між Першою і Другою світовими війнами.

С. Таратута зауважує: “Нехай національні причини, що визвали лютий бунт “втрачених”, в кожній країні мали специфічний характер, головне, що показали письменники “втраченого покоління”: Р. Олдінгтон, Е.Р. Ремарк,

Е. Хемінгуей, Дж. Дос Пассос, Ф.С. Фіцджеральд, В. Фолкнер, було спільне – війна оголила фальш багатьох звичних догм і громадських інститутів, спростувала непорушні моральні цінності і позбавила молодих людей, які пережили війну, ідеалів і життєвих цілей” [2, с. 56].

Представником літератури втраченого покоління є Ф.С. Фіцджеральд. Перший його твір «По цей бік раю» (1920 р.). В ньому було зображено емоційний стан цілої юної генерації американців, які повернулися до мирного життя після Першої світової війни, й чия психіка ще більше була зараженою, ніж у попереднього покоління.

Німецький письменник-романіст Еріх Марія Ремарк, який пропагував ідеї пацифізму, написав роман “На західному фронті без змін” (1929 р.), який став культовим. Він розповідає про людей, чия молодість

була “похована” у бойових окопах. Розповідь ведеться від імені молодого хлопця Пауля Боймера, який разом зі своїми сімома однокласниками потрапив на фронт під час Першої світової війни. Він розповідає про все те, що відбувається зі звичайними солдатами під час війни. Він називає їх “втраченим поколінням”, бо вони через душевні й психологічні травми, які отримали під час війни, не зможуть адаптуватися до “нормального” мирного життя. Ця проблема є однією з найважливіших в романі.

“Смерть героя” (1929 р.) – це найкращий твір Річарда Олдінгтона і найвизначніший з-поміж англійських антивоєнних романів. Після виходу цього роману письменник став всесвітньо відомим. Герой роману – Джордж Вінтерборн, митець, журналіст, буржуазний інтелігент, – гине на фронті у двадцять шість років. Так обривається його молоде життя. Даний факт досить трагічний, але, як з'ясовується, далеко не героїчний, більше того – безглуздий. Загибель Вінтерборна сприймається його фронтовим другом як самогубство: за тиждень до перемир'я, на світанку 4 листопада 1918 р., людина в хакі звелася без будь-якої видимої причини у повен зріст, ставши мішенню для ворожого кулемета. Ім'я Вінтерборна з'явилося на меморіальній дошці, він заслужив надгробне каміння. Смерть Джорджа особливо нікого не засмутила, близькі доволі спокійно сприйняли цей факт, армія виконала свій обов'язок, віддавши одному з тисячі полеглих належне.

У першому романі В. Фолкнера – “Солдатська нагорода” (1926 р.) – злилися воедино тема солдата, який так і не потрапив на війну, і тема зрадженого кохання.

Література “втраченого покоління” характеризується схожістю тем. Спершу – це виглядає, наче звіт про події у воєнний чи повоєнний час. Але згодом ми бачимо духовно “покалічених” людей, які намагаються змінити навколишню дійсність, але їм це не вдається через опір суспільства. Ці люди переоцінили все своє життя. Генерація “втрачених” віддала б все, щоб їхній світ став таким, як раніше і вони могли б жити так, наче нічого не було, але цього вже ніколи не буде. Зараз їхня мета - зайняти своє місце в житті й знайти мету свого подальшого існування. Вони розуміють, що війна – найгірше, що було в їхньому житті. Крім того, більшість з них відчуває себе обманутими. Їм обіцяли процвітання і саме цим аргументували потрібність війни. Але все виявилось не таким, як очікувалося.

Література

1. Васюченко П. Великие писатели XX века / П. Васюченко. – М.: Мартин, 2002. – 463 с.
2. Таратута С. Тема потерянного поколения в романе Э.М. Ремарка “Три товарища” / С. Таратута // Зарубіжна література в школах України. – 2007. – №10. – С. 56-59.
3. Хом'як Т. Виразник настроїв “втраченого покоління”: Матеріали до вивчення творчості Е.М. Ремарка 11 клас / Т. Хом'як // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. – №1. – С. 34-42.

РОМАН В. ГОЛДИНГА «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ»: ОТ ДЕМОКРАТИИ – ДО ТОТАЛИТАРИЗМА

Проблемы отношений человека и общества, поиска «идеального» политического и государственного устройства, условий наиболее гармоничного сосуществования индивидуумов в социуме относятся к тем, которые традиционно занимают умы просвещённых элит и находят своё отображение, в том числе, в произведениях художественной литературы.

К подобного рода литературным произведениям относится аллегорический роман английского писателя, лауреата Нобелевской премии по литературе, Уильяма Голдинга «Повелитель мух», который вышел 17 сентября 1954 года. Жанровая идентификация произведения своеобразная. В нём прослеживаются черты робинзонады, антиутопии и философской притчи.

Произведение «Повелитель мух» требует комплексного анализа, потому что для него характерна богатая проблематика: борьба с жестокостью и несправедливостью, философская проблема жизни и смерти, отношений между людьми, лидерство, сосуществование и взаимоотношения человека и цивилизации и самая главная – влияние цивилизации на становление и развитие личности.

Каждый герой произведения характеризуется индивидуальными чертами, привычками и внешностью. Важно отметить, что роман содержит множество символов, таких, как огонь (символ жизни и существования человека), маски (барьер, чтобы прикрыть свои настоящие эмоции), белая раковина (символ справедливости и демократии), голова свиньи на палке (повелитель мух, символ зла и тоталитаризма) и многие другие.

Последние два символа вызывают особый интерес, поскольку белая раковина и голова свиньи представляют собой явную антитезу. Ведь раковина – это символ демократии, а голова свиньи – символ тоталитаризма. Возможно ли так легко перейти от состояния демократии к тоталитаризму, и что может на это повлиять? Об этом стоит поговорить детальнее.

Итак, мы видим детей разных возрастов, которые после авиакатастрофы оказались на необитаемом острове совсем одни, без какого-либо шанса на спасение. Главная цель каждого из них – выжить. Мы видим детскую наивность мальчиков, которые относятся к авиакатастрофе как к началу приключений среди живописных пальм, океана, кораллов и полной свободы...

Дети решают не просто ждать спасения, но и жить по определённым правилам. Они устраивают собрания, обсуждают свои дальнейшие действия, много говорят о том, как должны жить настоящие англичане. Большая белая раковина, «рог», также становится символом демократии, ведь тот, кто её

держит, имеет право высказать своё мнение. Лидером в результате всеобщего голосования избран Ральф, его считают самым умным, в нём видят надежду на спасение и поборника демократии цивилизации, от которых они ещё не успели отвыкнуть.

Первое время всё идёт хорошо, но уже скоро мы видим первые признаки того, что демократия вряд ли надолго задержится на острове. Первым фактом становится нарушение права голоса. Например, Хрюша не имеет возможности сказать что-либо, не испытав при этом унижений и насмешек, а впоследствии он и вовсе будет лишён права голоса. Вторым признаком становится исчезновение во время пожара мальчика с пятном на лице. И самое ужасное, что ребёнка никто не ищет, хотя все знают о его пропаже и молчат, не рискуя брать ответственность на себя. Этот факт свидетельствует о том, что человеческая жизнь перестаёт быть главной ценностью, а значит, можно отобрать её, что впоследствии на самом деле случится.

Более того, чем больше мальчики остаются один на один со своей бедой на острове, тем больше они дичают. Сначала из цивилизованного коллектива они превращаются в племя диких, но пока ещё людей. Потом они деградируют до уровня стада, а уже позже становятся дикой жестокой стаей, в отличии от животных, уничтожающей себе подобных.

Так дети делают подлые вещи, на которые они, казалось бы, никогда не были способны. Важно отметить, что при этом они разрисовывают себе лица – ведь, имея пока ещё остатки совести и человечности, боятся показать свои настоящие эмоции и чувства. Все поступки, которые они совершают, ужасны и несправедливы по отношению к остальным ребятам, таким, как Ральф, Хрюша, Саймон. Они нападают на их шалаши и отбирают огонь, крадут очки Хрюши, линзы которых использовались для разжигания огня, переманивают на свою сторону ребят, пытаются убить Ральфа. Они ведут себя как настоящие дикари.

Близнецы убивают свинью, перерезав ей горло. Самое ужасное в этом акте то, что в этот момент они не думают о животном как о способе прокормиться и выжить: больше всего им нравился сам процесс убийства, от которого они получают удовольствие. И уже не удивительно, что их жертвами впоследствии становятся не только свиньи, а и некоторые из ребят.

Самодельным копьём они убивают ещё одну свинью и делают из её головы чучело, создавая образ идола – повелителя мух.

Важно отметить, что Ральф, Саймон и Хрюша до конца остаются людьми, верят в справедливость и добро, общими усилиями пытаются сохранить нормальную жизнь на острове, за что, собственно, и поплатились.

Подводя итоги, можем сказать, что добро, взаимопонимание, уважение – важные вещи, без которых не может существовать даже самая стойкая демократия. К сожалению, демократию в таком виде очень трудно создать и уж тем более сохранить, потому что для этого надо приложить немало усилий.

РОМАН ДЖ.Д.СЕЛІНДЖЕРА «НАД ПРІРВОЮ В ЖИТІ»: ІСТОРІЯ ОДНОГО І КОЖНОГО

У романі «Над прірвою у житті» американського письменника Джерома Селінджера розповідь ведеться від імені 17-річного підлітка Холдена Колфілда. У вельми відвертій формі розповідається про загострене сприйняття американської дійсності й неприйняття загальних канонів і моралі сучасного суспільства.

Історія героя роману «Над прірвою в житті» — своєрідна сповідь людини, що не може й не хоче змінити світ, а здатна лише із граничною щирістю розповісти про його проблеми. Події в романі показані очима вже не дитини, але ще не дорослого. Юнак вже виходить з дитинства, однак ще не готовий до переходу у доросле, незалежне життя.

Період становлення особистості надзвичайно складний, позначений багатьма суперечностями, незрозумілими вчинками і думками. Адже, входячи в доросле життя, людина замислюється, хто вона є, яке її призначення у цьому світі, що робити далі. На людину лягає величезна відповідальність і за себе, і за тих, хто від неї залежить. Іноді буває надзвичайно складно визначитися з тим, чого саме ми хочемо від життя. Відбувається певна світоглядна криза, коли молода людина здатна на необачні вчинки. У стані подібної кризи знаходиться герой роману. Він не просто не знає, що йому робити в житті, він не розуміє світ, в якому опинився. Йому набридло лицемірство, набридло, що все залежить від грошей. Зіткнення з реальністю призводить до великої духовної травми. Все його оточення наповнене «липою»: брешуть у привілейованій школі, заявляючи, що виховують у ній «сміливих і шляхетних», насправді — самозакоханих і цинічних. Бреше вчитель Спенсер, запевняючи Холдена, що «життя — рівна для всіх гра». Для героя ж спортивні ігри, якими так захоплене суспільство, стають символом поділу суспільства на «сильних» і «слабких» [2, с. 47].

Важливо зазначити, що Холден зовсім не бунтар, як може здатися на перший погляд, він втілює не бунт, а лише неприйняття світу, правил гри, які той нав'язує кожному — лицемірства, облудності і фальші. Як тут не пригадати його нічну розмову з Фібі, коли він оголошує своє ставлення до світу: "Гіршої школи ніж Пенсі, я не бачив. Кругом самий фальш і показуха. І пройдисвіт на пройдисвітові [...] Є там кілька путніх вчителів, та й вони все роблять напоказ"[3, с. 7]. Холден протестує проти такого стану речей, не приймає його, але не бунтує проти світу, він стримується від рішучих дій, від боротьби, та це йому й не потрібно, це протирічить його характеру.

Найбільше на світі герой боїться стати таким, як всі дорослі, пристосуватися до навколишньої неправди й показухи, зірватися в «прірву».

В оригіналі роман називається «Catcher in the rye». Вриваючись в текст роману в словах популярної пісні, даний образ неодноразово спливає у свідомості юного Холдена Колфілда, ототожнюючого себе з ловцем. На думку героя, його життєве призначення полягає в тому, щоб берегти дітей від дорослого, жорстокого світу, сповненого брехні і облуди. Сам Холден не хоче дорослішати і не хоче допустити звершення цього процесу для когонебудь. Він не хоче починати грати за встановленими правилами, він хоче побудувати своє життя на ширих почуттях, на справедливості, але сам не може довіряти оточуючим. Він дуже сором'язливий, закомплексований, вразливий, грубий, часто у розмові з товаришами дотримується насмішкватого тону. Люди не розуміють його, мабуть, саме тому, що він не розуміє їх. Холден залишається у світі дитинства, для нього велике значення має не практична мета, а добро, краса, щирість. Тому він прагне рятувати дітей від дорослого життя, від прірви холодних стосунків і нікчемних вигаданих обов'язків.

У фіналі роману яскраво видно, що йому доводиться зробити вибір на користь переходу в доросле життя. Причиною цього стає його молодша сестра Фібі, готова заради брата піти на такий рішучий крок, ставши дорослою до того, як для цього прийде час. Милуючись не по роках мудрою дівчинкою на каруселі, Холден усвідомлює, наскільки важливим є той вибір, перед яким він стоїть і наскільки велика необхідність прийняття нового світу, зовсім іншої дійсності. Немає ніякого сенсу намагатися переробити світ під себе, а важливо знайти своє місце в ньому.

Привертають увагу слова вчителя, які були звернені до героя. Учитель написав їх на листку і вручив йому: "Ознака незрілості людини — те, що вона хоче благородно вмерти за свою справу, а привид зрілості — те, що хоче смиренно жити задля своєї справи".

Здається, Селінджеру вдалося вловити й описати той складний внутрішній світ підлітка, з його прагненнями і пориваннями, часто не зрозумілими самому собі, з дитячою наївністю і неприйняттям законів старших. Цей незвичайний персонаж насправді мав реальних прототипів, якими були мільйони підлітків. Характер Голдена, його ідеали, переконання — все це відбивається на його імені, яке розкриває тісний зв'язок з його особистістю.

Ім'я "Голден" (перекликається з "hold" — стримуватись) вказує на те, що він утримується від входження до суспільного життя, він не сприймає весь фальш і облуду світу, який його оточує, проте не бунтує, а тільки стримується, щоб не стати одним з тих, кого він ненавидить. Слово "holden", найкраще це помітно на словосполученні "holden back" — той, що стримується, утримується, — характеризує одну з основних рис персонажу і, можливо, концепцію самого автора по відношенню до світу, яку Голден мав би виражати. Прізвище — Колфілд (Caulfield) — розкладається на дві частини. Перша частина має глибше значення. Слово "caul" (шляпка, анат. водяна оболонка плоду) має пряме відношення до теми дитинства в повісті. З біологічної точки зору це слово означає частину амніону (зародкової

оболонки), мембрану, що захищає зародок від механічних ушкоджень та створює умови для його розвитку. Тут бачимо пряму метафору ідеалу Холдена — бути ловцем у житті, захищати дітей від жорстокості дорослих, від брудної лайки на стінах школи, рятувати їх від прірви подорослішання, у всякому разі до призначеного часу. Друга частина (field — поле) теж викликає асоціацію з його мрією, з полями жита. Ім'я й прізвище разом створюють стислий, але цілком точний портрет персонажу, де вказані його основні риси і поривання[1, с. 116].

«Над прірвою у житті» — роман про все людство і про кожну людину окремо. Твір, якому судилося стати відображенням душі ще дуже і дуже багатьох поколінь.

Література

1. Бакало Л.А. Зарубіжна література XIX ст.: Конспекти уроків / Л.А. Бакало. — Тернопіль: Мандрівець, 2006. — С.116.

2. Конєва Т. «Безодня, в яку ти летиш...»: Матеріали до вивч. роману Дж.Д.Селінджера «Над прірвою у житті». 11 кл. / Т. Конєва // Зарубіжна література в навчальних закладах. — 1998. — №5. — С.47-48.

3. Косоговський А. Життя — це гра?: Д.Д.Селінджер «Над прірвою у житті» / А. Косоговський // Зарубіжна література. — 1999. — №37(149). — С.7.

Наталія Бойко

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Наук. керівник – канд. пед. наук, доц. О.А. Подзигун

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ

Рольова гра – унікальний засіб, який можна застосовувати на різних етапах: вивчення нової теми, тренування поданого матеріалу, перевірки знань. Для того, щоб мета гри була досягнута, необхідно дотримуватись певних умов.

Для ефективного та бажаного результату учні мають бути готовими до гри. Аби забезпечити перший етап підготовки, необхідно переконатись, що кожен учасник гри ознайомлений з правилами, усвідомлює основну її мету та кінцевий результат. Крім того, важливо надати повну інформацію щодо ходу гри та переконатись, що учні мають мінімальний запас знань для участі у відповідному дійстві.

Наступний крок – постановка гри. Вчитель має пояснити кожний етап даної гри, її хід та послідовність розвитку. Пояснення обов'язково має бути донесене чітко та зрозуміло.

Складній грі слід приділити більше уваги. Для того, аби переконатись, що учні розуміють суть і хід гри, бажано проводити її крок за кроком, окремо кожен етап для кращого засвоєння. Тільки після такого детального опрацювання можна провести всю гру та її варіації.

Вчитель повинен постійно контролювати дії учнів у процесі гри. Якщо вони роблять помилки, необхідно коригувати їх одразу і спрямовувати гравця у правильне русло, не чекаючи закінчення гри [1, с. 7-8].

Рольова гра або рольове моделювання може здійснюватися у формі драматичних сценок, телевізійних шоу, ярмарок, розв'язання сімейних проблем, політичних суперечностей тощо. Такий вид діяльності на уроках – дуже ефективний засіб пізнавальної діяльності. Вивчення іноземної мови як явище комунікативне здійснюється у колективній формі з урахуванням міжособистісних зв'язків: група – вчитель, вчитель – учень, учень – група.

Рольова гра – умовне відтворення реалій учасниками гри, що створює умови повсякденної комунікації. Рольове моделювання реальності передбачає реалізацію багатьох навчальних можливостей. До основних характеристик рольової гри відносимо наступні: точна модель спілкування,

мотиваційно-спонукальний характер, втягнення у процес гри кожної дитини. Роль учня реалізується через його власне «Я» або ж крізь «Я» його ролі.

У проведенні рольової гри необхідно дотримуватись певних вимог. Вчитель, керуючи процесом навчання, має стимулювати своїх учнів та мотивувати їх, викликати в них інтерес до діяльності та бажання добре виконати роль. Рольова гра має відповідати віковій категорії учнів. Викладач попередньо має узгодити гру з усією групою. Не менш важливим є створення доброзичливої та теплої атмосфери під час гри, адже лише в таких умов діти отримають максимум задоволення. Рольове дійство організовується таким чином, аби учні могли використовувати активний словник під час.

Роль вчителя у ході гри постійно міняється. На початковому етапі він активно контролює діяльність дітей, а потім поступово набуває роль спостерігача. Для того, щоб організувати процес спілкування в рамках рольової гри, необхідно сформувати ці навички в реальному навчальному процесі. Для цього можна використовувати різні тренувальні вправи розмов [2, с. 3-4].

Рольова гра має свої правила та цінності. Ідеально, коли гравці, будучи на ігровому полі, вмотивовані та зацікавлені у процесі гри та її результаті. Попередньо прийнявши правила гри, кожен учасник їх дотримується. Грі передують ретельна розробка сценарію. Розгортання подій має бути динамічним. Проте найголовнішою цінністю та основою рольової гри – є постановка проблеми. Тобто необхідно змодельовати проблемну ситуацію.

Рольова гра надає навчальному спілкуванню комунікативного характеру, підкріплює мотивацію вивчення іноземної мови та підвищує якість її оволодіння. Рольовий формат – могутній чинник психологічної адаптації учня в новій мовній атмосфері, що вирішує проблему природного та легкого вивчення іноземної мови.

Література

1. Гис В. Й. Методика проведення гри як засобу активної пізнавальної діяльності / В. Й. Гис // Англійська мова та література. – 2010. – Лютий (№ 6). – С. 7-9.
2. Петренко І. Г. Рольова гра на уроках як елемент комунікативного підходу до вивчення іноземної мови / І. Г. Петренко // Англійська мова та література. – 2011. – № 10. – С. 2-5.

РОЛЬОВІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вивчення іноземної мови – це відкриття нового мовного світу для дитини. Ефективність навчання залежить від багатьох чинників, у тому числі й від гостроти сприйняття дитиною цього нового світу, його фізичний та емоційний активності та можливості діяльної участі у ньому. Тому ігри й ігрові прийоми навчання набули особливого значення в умовах комунікативного підходу до навчання іноземних мов і займають провідне місце в практиці викладання на різних рівнях. Впровадження гри може відбуватися на будь-якій стадії навчання. Якщо діти зацікавлені, здивовані та переживають почуття творчості, співпраці, вони більш чітко й яскраво запам'ятовують одержану інформацію. Це означає, що незалежно від віку учнів, котрі вивчають англійську мову – ігри один з основних засобів навчання.

Гра – це прекрасний спосіб зануритися в мову, адже вона сприяє розвитку уяви, а також стимулює дитину до спонтанного мовлення. У грі застосовуються, знання, приховані так глибоко в пам'яті, що вони здаються забутими. Граючи, можна відчути справжню радість, відшукавши правильне рішення [1, с. 71] Ось тому важливим завданням вчителя є створення на уроках англійської мови реальних та уявних ситуацій спілкування, застосовуючи для цього різноманітні види роботи. Одних із таких прийомів є рольова гра.

Рольова гра орієнтує учнів на планування особистої мовленнєвої поведінки та прогнозування поведінки співрозмовника. Як стверджує вчитель англійської мови, І. Петренко: «Рольова гра передбачає елемент перевірення учня у представника певної соціальної групи, професії тощо. Через це рольові ігри часто сприймаються учнями як реальна дійсність: учні отримують можливість для самоствердження, яке здійснюється в рамках цих ролей. Але кінцевою метою рольової гри є звісно ж відпрацювання комунікативних навичок та умінь» [3, с. 2].

Також важливо відзначити, що в процесі розмовної практики активний не тільки той, хто розмовляє, але й той, хто слухає, так як він має зрозуміти й запам'ятати репліку партнера, співвіднести її із ситуацією, та правильно відреагувати на репліку.

Оскільки рольова гра належить до групи активних засобів навчання, то вона допомагає активізувати мовну діяльність школярів, формує в них уміння самостійно висловлювати свої думки, сприяє створенню позитивного психологічного мікроклімату на уроці [1, с. 64]. Для учнів рольова гра – це ігрова діяльність, у якій вони беруть на себе певні ролі та грають їх, а навчальний характер гри ними не усвідомлюється.

Т. Науменко відзначає з цього приводу, що «Рольова гра допомагає реалізувати основний методичний принцип – сприяє підвищенню в учнів мотивації до вивчення англійської мови, дозволяє враховувати психолого-вікові особливості учнів, їх інтереси та нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування» [2, с. 7].

Важливо, що рольова гра, на відміну від діалогу або п'єси, які навчають як сказати, відповідає на запитання чому та навіщо потрібно щось сказати. Центром уваги партнерів стає зміст бесіди, що саме по собі є позитивним чинником. Школярі наочно переконуються, що мову можна використовувати як засіб спілкування. Гра активізує їх прагнення до контакту один з одним і з вчителем, вона дає можливість боязким, невпевненим у собі учням говорити й тим самим долати бар'єр невпевненості. Так, наприклад, у звичайній дискусії учні-лідери, як правило, захоплюють ініціативу, а боязкі вважають за краще відмовчатися. У рольовій грі все по-іншому, кожен одержує роль, тому має бути активним у спілкуванні.

Хорошим співрозмовником є часто не той, хто краще користується готовими структурами, а той, хто може чітко розпізнавати ситуацію, в якій знаходяться співрозмовники, враховувати інформацію, яка вже відома й обирати ті мовні засоби, які будуть найбільш ефективні у спілкуванні [3, с. 3]. Тому рольова гра вчить учнів бути чутливими до соціального вживання англійської мови. В рольових іграх школярі опановують уміння, як почати бесіду, підтримати її чи перервати співрозмовника, у потрібний момент погодитися з його думкою або спростувати її, уміння цілеспрямовано слухати співрозмовника та ставити уточнюючі запитання.

Отже, рольова гра додає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію вивчення англійської мови і значно підвищує якість оволодіння нею. Вона має на меті створювати природну ситуацію для вживання певного мовного зразка, розвивати мовну творчу активність і мовну реакцію учнів.

Література

1. Казачінер О. Дидактичні ігри на уроках англійської мови / О. Казачінер. – Харків: Вид. група «Основа», 2011. – 112 с.

2. Науменко Т. Шляхи активізації мовленнєвої діяльності на уроках англійської мови / Т. Науменко// Англійська мова та література. – 2007. – №4. – С. 5-8.

3. Петренко І. Рольова гра на уроках як елемент комунікативного підходу до вивчення іноземної мови / І. Петренко // Англійська мова та література. – 2011. – №10. – С.2-5.

Світлана Гаврилюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. Н.В.Зарічанська

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙСОВОЇ МЕТОДИКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ЗНЗ

У наш час все більше поширюються зв'язки України із зарубіжними країнами, тому інтерес до вивчення іноземних мов невинно зростає. Та разом з тим підвищуються й вимоги до їх викладання.

Невід'ємною частиною навчального процесу стає розробка нових методів навчально-пізнавальної діяльності та використання сучасних технологій навчання на заняттях іноземної мови. Практична мета навчання визначається як оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням, яке передбачає формування в учнів певного рівня комунікативної компетенції, до складу якої входить монологічне мовлення [1, с. 153].

Кейсова методика характеризується як інтерактивний метод навчання, що базується на обговоренні деякого тексту, в якому відображається реальна неоднозначна ситуація в будь-якому виді людської діяльності. Цей метод може бути успішно застосований, як у процесі навчання іноземної мови в цілому, так і для розвитку вмінь усного монологічного мовлення, зокрема, для старших класів у ЗНЗ.

Кейсова методика створює “внутрішню мотивацію” до навчання, оскільки проблеми, окреслені в ситуації тексту кейса, є типовими для учнів старших класів (вибір, криза, конфлікт, інновація, потреба, боротьба).

Крім того, дана методика орієнтує процес навчання на особистісний розвиток учнів за рахунок вирішення складних пізнавальних завдань; розвиває стратегічну навчальну компетенцію, завдяки використанню різних режимів роботи на уроці; сприяє встановленню ціннісних орієнтирів учнів, так як аналіз ситуації кейсу, як правило, супроводжується аналізом

морально-етичного підґрунтя виникнення ситуації, пошуком шляхів її вирішення [2, с. 228].

Причиною особливої актуальності методу є необхідність відмови від традиційного ранжирування учнів за розумовими здібностями, що зумовлено розвитком масової середньої та після середньої освіти, як засобу забезпечення конкурентно-спроможності країни в умовах глобальної інтеграції, глобалізації міжнародної освіти, а також, потреба в забезпеченні усвідомлення сутності сучасних наукових теорій абсолютною більшістю учнів.

Кейс-метод виступає специфічним практичним методом організації навчального процесу, методом дискусії з точки зору стимулювання і мотивації процесу, а також методом лабораторно-практичного контролю та самоконтролю. Case можна зобразити в методологічному контексті як складну систему, в яку входять більш прості методи: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи [2, с. 8-9].

Отже, Case є прикладом процесуально-орієнтованої моделі навчання, зосередженої на самому способі набуття знань, на розвитку навчальних умінь, зокрема: бачення проблеми, формулювання проблеми, формулювання гіпотези, планування та розробка дослідницьких дій, збір даних, їх аналіз, співвіднесення умовиводів, формулювання висновків, їх застосування, тощо.

Цей метод є надзвичайно актуальним у навчанні усного монологічного мовлення на старшому етапі вивчення іноземної мови в ЗНЗ.

Література

1. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию / В.Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1983. – 153 с.
2. Сурмин Ю. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода, Кеси Меер. – К.: Центр Инноваций и Развития, 2002. – 228 с.
3. Хоменко Е.Г. Навчання монологічного мовлення учнів старшої загальноосвітньої школи на основі автентичних текстів країнознавчого характеру. / Е.Г. Хоменко, К.В. Дембовецька // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 8-9.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Основною метою навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах сьогодні є оволодіння студентами іноземною мовою як засобом спілкування. У зв'язку з цим актуальним стає питання вибору доцільної технології та методики навчання іноземних мов. Для того, щоб сформувані діалогічне мовлення у студентів, як активних учасників процесу іншомовного спілкування, викладач має оволодіти системою вправ діалогічного мовлення, створювати відповідні мовленнєві навчальні ситуації, уміти самостійно підбирати необхідні мовні та мовленнєві форми, за яких буде реалізовуватися оволодіння студентами іноземної мови у ВНЗ.

Дослідники Н.Є. Дмитренко, Т.І. Бородіна, М.І. Махмутов, А.І. Петрова, Г.І. Ромашкіна та інші вважають, що процес вивчення іноземної мови може стати більш ефективним за допомогою проблематизації навчального процесу. Вони дійшли висновку, що серед усього розмаїття методів навчання у вищій школі одним з найбільш оптимальних і ефективних для формування комунікативних навичок студентів при вивченні іноземних мов є метод проблемно-розвиваючого навчання [1; 2; 3; 4].

Сутність проблемного методу за Г.І. Ромашкіною, полягає у стимулюванні пошукової діяльності учнів, а його ефективність залежить від створення учителем чіткої структури і логічної організації пошуку розв'язання проблеми. Найбільш доцільним вона вважає такий алгоритм дій учителів та учнів: постановка проблеми, визначення шляхів її розв'язання, вибір оптимального шляху розв'язання проблеми [4, с.18]. Наразі проблемно-орієнтоване навчання розглядається як принцип навчання і як новий тип навчального процесу, як метод навчання і як нова дидактична система [2]. Така форма роботи зі студентами підвищує їхню зацікавленість у вивченні мови, оскільки вони мають можливість переконатись, що можуть самостійно реалізовувати свої мовні навички в ситуації спілкування, що сприяє кращому засвоєнню іншомовного матеріалу [5, с. 28].

Досліджуючи сутність проблемного навчання М. І. Махмутов виділяє загальні та спеціальні функції зазначеного підходу. До загальних функцій належать розвиток інтелекту студентів, тобто їх пізнавальної самостійності та творчих здібностей, набуття нових знань та умінь, а також

засвоєння способів розумової та практичної діяльності, формування всебічно-розвиненої особистості. До спеціальних функцій проблемного навчання належать: виховання навичок творчого засвоєння знань, а саме застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності; виховання навичок творчого застосування знань при вирішенні проблемних завдань; оволодіння методами наукового дослідження; вирішення практичних проблем; а також формування стимулів навчання та пізнавальних потреб [3].

Г.І. Бородіна вважає, що відповідно до загальної теорії проблемності, проблемне навчання іноземній мові повинно будуватися таким чином, щоб студенти отримували знання не в готовому вигляді, а внаслідок власних розумових зусиль, мобілізації раніше отриманих знань, у процесі вирішення проблемних завдань. Одним із правил створення проблемної ситуації на заняттях з іноземної мови є та умова, що проблемне завдання, яке пропонується, за ступенем складності має відповідати рівню наявності знань та інтелектуальних можливостей студентів. Ще однією обов'язковою умовою формування англомовної професійно орієнтованої мовленнєвої компетенції є участь у вирішенні завдання усієї групи студентів: проблемне навчання використовує діалогічне викладення навчального матеріалу, за якого питання викладача і колективна участь усіх студентів у їх вирішенні є обов'язковими. Наступне, що варто враховувати, – мисленнєва діяльність студентів максимально активізується під час урахування чинника часу (обов'язкова фіксація та обмеження часу, який відводиться на вирішення будь-якого проблемного питання). Тут необхідно зауважити, що використання проблемного методу дає змогу значно збільшити час індивідуальної мовленнєвої діяльності студентів [1].

До основних властивостей проблемних завдань належать: автентичне спілкування на занятті, тобто вживання мови для вирішення реальних комунікативних завдань; актуальність завдання для учасників: поставлена проблема повинна бути цікава студентам, відповідати їх індивідуальним та віковим особливостям; складність завдання: воно повинно бути здійсненням, але вимагати внутрішнього розвитку учасників; інформаційна нерівність партнерів: учасники, можуть мати різні інтереси, різні захоплення, але вони доповнюють один одного; творчий характер, тобто передбачає створення нового продукту [2].

Таким чином, застосування проблемно-орієнтованого підходу в навчальному процесі сприяє підвищенню якості та ефективності навчання, вихованню та формуванню гармонійної особистості, здатної творчо мислити,

самостійно приймати рішення, адаптуватися до змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, відкритої до комунікативного діалогу та співпраці.

Література

1. Бородіна Г. І. Комунікативно орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г. І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 28-30.
2. Дмітренко Н.Є. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови / Н. Є. Дмітренко, А. І. Петрова // Іноземні мови. – 2017. – N 3. – С. 23-29.
3. Махмутов М.І. Організація проблемного навчання в школі. Книга для вчителів / М. І. Махмутов. – М.: Просвітництво, 1977. – 240 с.
4. Ромашкіна Г.І. Шляхи створення проблемних ситуацій на уроці іноземної мови / Г.І. Ромашкіна // Іноземні мови. – 2009. – С. 18 – 19.
5. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання) : монографія / за заг. ред. Н. Є. Дмітренко. – Вінниця : ФОП Т. П. Барановська, 2017. – 164с.

Анна Глухенька

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Наук. керівник – канд. пед. н., ст. викл. К. А. Поселецька

ГОВОРІННЯ ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Головною метою навчання іноземної мови є оволодіння учнями основами іншомовного спілкування, у процесі якого здійснюється освіта, виховання і розвиток особистості.

Проблема навчання мовлення на всіх етапах вивчення іноземної мови є однією з найбільш актуальних у методиці навчання іноземних мов. Мовлення являє собою вид мовної діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування.

Для здійснення мовлення необхідні певні передумови:

1. Наявність мовної ситуації, яка потенційно є стимулом до говоріння.
2. Наявність знань про обсяг мовлення, що розвиває думку мовця, визначає те, що він говорить.

3. Ставлення до об'єкта мовлення, яке залежить від минулого досвіду суб'єкта, системи його поглядів, почуттів, тобто від свідомості людини. Зауважимо, що друга і третя умови залежать від рівня загального розвитку людини, її здібностей мислити і відчувати.

4. Наявність мети повідомлення своїх думок, тобто того, навіщо людина говорить у даній ситуації [1, с. 54].

Як відомо, будь-яка мовна діяльність зумовлена ситуацією, тобто умовами, в яких здійснюється це висловлювання. Навчальна мовленнєва ситуація покликана забезпечувати потреби учнів у мовному спілкуванні і повинна являти собою сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому певного мовного матеріалу. У навчальному процесі вона повинна служити: 1) одиницею змісту навчання; 2) способом організації матеріалу на уроці, в підручнику чи навчальному посібнику, 3) критерієм організації системи вправ.

Від природної ситуації вона відрізняється певною деталізацією обставин навколишньої дійсності, наявністю вербального стимулу та можливістю багаторазового відтворення [3, с. 8].

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і монологічній формах. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Монологічне висловлювання – це особливе і складне вміння, яке необхідно спеціально формувати. Монолог безпосередньо спрямований до співрозмовника та передбачає висловлювання однієї особи. Це активний і довільний вид мовлення, для здійснення якого мовець повинен мати якусь тему і вміти побудувати на її основі своє висловлювання або послідовність висловлювань. Продуктивність монологічного мовлення передбачає вміння вибірково користуватися мовними засобами відповідно комунікативному наміру, а також деякими немовними комунікативними засобами вираження думки (інтонацією, мімікою, жестами).

Монолог протікає у формі бесіди, виступу, доповіді або лекції. Тут знаходять своє місце такі експресивні засоби, як повтори, риторичні запитання, вигуки, вступне слово та пропозиції та ін [2, с. 215].

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Наявність єдиної ситуації,

контактність співрозмовників, широке використання невербальних елементів сприяють розвитку діалогу.

Іншою відмінною рисою діалогічного мовлення є його спонтанність, оскільки зміст розмови та її структура залежать від реплік співрозмовників. Спонтанний характер діалогічного висловлювання обумовлює використання різного роду кліше і розмовних формул, що надають йому вигляду «живої» розмови.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють типи діалогів. Найпоширенішими на уроках іноземної мови є чотири основних типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення [2, с. 243].

Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що розвиток навичок усного мовлення є однією з найголовніших складових оволодіння іноземною мовою. Монологічне та діалогічне мовлення характеризується деякими лінгвістичними особливостями. У монологі той, хто говорить висловлює в розгорнутій формі своє розуміння навколишніх подій, своє бачення світу, свої думки, наміри, свою оцінку подій, іноді передає думки інших. На відміну від діалогічного мовлення монолог характеризується розгорненістю, пов'язаного з прагненням достатньо повно виразити зміст висловлювання. Це вимагає використання поширених конструкцій, їх оформлення за допомогою нормативних граматичних засобів і стиля вимови. Також, варто зауважити, що при навчанні усному спілкуванню важливо перш за все створити мотив, тобто поставити учня в таку ситуацію, щоб у нього виникла необхідність, потреба, бажання долучитися до спілкування іноземною мовою.

Література

1. Казачінер О. С. Сучасні форми і методи навчання англійської мови / О. С. Казачінер. – К.: Основа, 2010. – 112 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 340 с.
3. Пентилюк М. І. Формування мовленнєвої компетенції / М.І. Пентилюк. – Рідна школа. – 2004 – №2. – С. 8–10.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА

Кожна розвинена країна світу дбає про творчий потенціал своєї нації загалом і громадянина зокрема. Усе це пов'язане із рівнем загальної освіти, увагою до творчих здібностей особистості. Під творчістю найчастіше розуміють створення нових матеріальних або духовних цінностей. Креативність є протилежністю наслідування, копіювання діяльності за шаблоном, готовим взірцем, правилом, алгоритмом, стандартом. Креативними можуть бути не лише результати діяльності, а й прийоми та операції, за допомогою яких вона здійснюється. Усе частіше сьогодні використовується термін «креативність». Креативність – творчі можливості людини, які виявляються у сприйнятливості до нового, у дивергентному мисленні (тобто в знаходженні неочікуваних рішень), у здатності до пошукових дій [1, с. 15]. Креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і з вибором відповідних засобів. У системі освіти творчі можливості, закладені в кожній людині природою, мають бути розвинені та педагогічно скориговані. Аналіз досліджень проблеми. Термін «креативність» у педагогіці та психології набув поширення у 60-ті роки ХХ століття. За сучасних умов він активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Дж. Гілфорд, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Петухов, Е. Торенс, К. Тошина, М. Лещенко, В. Франкл, Е. Фром, Я.О. Пономарьов, П. Торенс, В. Рогозіна, Л. Шрагіна, Д. Богоявленська, С. Рубінштейн та ін.). Проте згадане поняття не можна визнати чітко та однозначно визначеним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Тільки в зарубіжній психології існує близько сотні визначень згаданого поняття.

Креативність (від лат. Creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей, що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактору. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до визначення проблем, до дефіциту або протиріч знань, дій з визначення цих проблем, до пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез,

до перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення [1, с. 15].

Креативність активно почала вивчатись після публікацій робіт Д. Гілфорда, кубоподібної моделі структури інтелекту, коли він виділив: Конвергентне мислення, яке йде у певному руслі і знаходить одне розв'язання. Дивергентне мислення або творче мислення, яке допускає варіативні шляхи розв'язання проблеми, приводить до цікавих результатів.

У психолого-педагогічній літературі креативність розглядається як процес творчості, як його продукт і як властивість особистості. Л. Шрагіна, М. Меєрович доповнюють – креативне середовище [5, с. 187]. Більшість дослідників розглядають креативність як особистісну характеристику індивіда (якість, особливість, здібність). С. Рубінштейн розуміє творчість як діяльність, створення чогось нового, оригінального, що входить не лише в історію розвитку самого творця, але й історію розвитку науки, мистецтва і так далі. Я. Пономарьов відзначає, що до повноцінної творчої діяльності здатна лише людина, яка володіє розвиненим внутрішнім планом дій, що дозволяє їй асимілювати потрібним чином суму спеціальних знань у тій або іншій області діяльності, необхідну для її подальшого розвитку, а також мати особистісні якості, без яких неможлива справжня творчість. Креативність проявляється у вмінні самостійно бачити і ставити проблеми (підготовча), знаходити їх рішення (пошукова) і творчо втілювати їх у конкретному продукті (виконавча). Як особистісна характеристика, проявляється головним чином, у тому, що людина вкладає творче начало в усі види діяльності.

Література

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки / О. Є. Антонова // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 14-41.
2. Арванітопуло Е.Г. Реалізація проектної методики навчання іншомовного спілкування в середній школі / Е.Г. Арванітопуло // Іноземні мови. – 2005. – № 4. – С. 3 – 11.
3. Ізбаш С.С. Активізація навчально-пізнавальної діяльності унів засобами проектної діяльності на уроках англійської мови / С. С. Ізбаш, Т.М. Васюкова // Науковий вісник Мелітопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. – С. 68-74
4. Комар Т. О. Креативність – здатність до творчості / Т.О.Комар // Відродження: науково-методичний вісник. – 2007. – Випуск 4. – С. 74-76.

5. Мазоха Д.С. Педагогіка: Навчальний посібник / Д.С.Мазоха, Н.І.Опанасенко. – К.: Центр початкової літератури, 2005. – 232 с.

Олеся Денисюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – канд. пед. наук, доц. О. М. Яцишин

ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЧИТАННІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Визначення ефективності впровадження тестування для перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетенції учнів старшої школи у читанні іноземною мови було одним із практичних завдань нашого дипломного дослідження і передбачало проведення методичного експерименту. В експерименті брали участь учні 10-го класу однієї із загальноосвітніх шкіл, а дослідницькі процедури були інкорпоровані до лінгводидактичного процесу і реалізовувались упродовж 8 практичних занять.

Під час кожного із занять використовувалися різноманітні типи тестових завдань, досліджувався їхній вплив на психологічний стан і мотивацію учнів, з'ясовувалися переваги та недоліки їхнього застосування для перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетенції у читанні. Врешті-решт на підставі отриманих результатів і застосування обґрунтованих у роботі критеріїв ефективності виявлялися найбільш продуктивні типи тестів.

Під час підготовки банку тестових завдань для роботи з учнями ми дотримувались низки правил та рекомендацій. Так, запропоновані нами тести містили як самі завдання, так і критерії їхнього оцінювання, а також інтерпретації результатів тестування. Даний метод перевірки знань використовувався нами як засіб різноманітних видів контролю: базового, поточного та самоконтролю якості засвоєння теоретичного матеріалу, набуття умінь й навичок.

Тестові завдання склались таким чином, щоб якомога точніше відповідати очікуваним результатам навчання, відстежувати рівень оволодіння навчальним матеріалом, сприяти його закріпленню або повторенню, виявляти прогалини в знаннях, уміннях, навичках школярів, спрямовувати їх на усунення недоліків у підготовці. Структура тесту формувалась відповідно до цілей і завдань, які визначені в державному стандарті та програмі викладання іноземної мови в старшій школі.

Чимала увага приділялась специфікації тестів, а саме розподілу завдань за змістом, формою та рівнем складності, визначенню системи оцінювання окремих завдань і тесту в цілому. Критеріями вибору й формулювання змісту тестового завдання були: відповідність елементам знань, умінь і навичок, що перевіряються; попередження випадкового вгадування; компактність і чіткість, логічність, доступність формулювання.

Під час розробки тестів особлива увага зверталась на те, аби вони не були перевантаженим другорядними термінами, несуттєвими деталями, що зорієнтовані на механічну пам'ять. Окрім того, інформація, залучена до одного тестового завдання, не повинна була давати відповідь на інше. Проектування змісту тестів відповідало матеріалу, опрацювання якого передбачено навчальною програмою та підручником. Усі завдання розроблялись суто у відповідності з теорією, якою оволодівають учні.

Також при підготовці тестів ми врахували те, що кількість тестових завдань не повинна бути занадто великою, оскільки подовження часу тестування неодмінно призводить до втоми учнів, унаслідок чого оцінюється не рівень знань, а витривалість учня. В зв'язку з цим середня довжина тесту складала 10-12 тестових завдань.

Щодо, критеріїв оцінювання якості знань у процесі виконання завдань відкритої форми відповіді, то ними стали: повнота, глибина, усвідомленість, конкретність, узагальненість, системність, ступінь суттєвості та ступінь інтеріоризованості. Перед початком педагогічного тестування ми неодмінно ознайомлювали учнів з критеріями оцінювання. Це сприяло усвідомленню ними мети, яку треба досягнути, ознайомлювало учасників тестування з вимогами, яких слід дотримуватись для ефективного виконання.

Оцінювання результатів тестування здійснювалось нами на підставі критеріїв, які встановлює робоча програма викладання іноземної мови у старшій школі. Тестування надавало змогу подавати оцінки у сумі балів за правильно виконані завдання.

Усі розроблені нами тести представляли собою зразки завдань таких форматів:

- завдання закритої форми (яке характеризується вибором однієї або кількох правильних відповідей, із запропонованих);
- завдання відкритої форми;
- завдання на встановлення відповідності;
- завдання на встановлення послідовності.

Таким чином, у ході експериментального навчання ми використовували різноманітні види тестів, визначили їхні сильні та слабкі

сторони, з'ясувати їхню ефективність у встановленні рівня сформованості мовленнєвої компетенції учнів старшої школи у читанні іноземної мови.

Окрім іншого, з метою оцінки ефективності створеної нами методики щодо перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетенції учнів старшої школи у читанні іноземною мовою ми провели анкетне опитування учасників експерименту.

Результати анкетування дають підстави вважати, що учні доволі позитивно ставляться до перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетентності у читанні за допомогою тестів, вони охоче з ними працюють та вбачають у них ефективний і надійний спосіб оцінювання їхніх знань.

*Вікторія Житкевич
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – канд. пед. наук, доц. О.А. Подзигун*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Метод проектів – це засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання, спрямований на розвиток учня. Через співпрацю учня з іншими учнями поліпшується мотивація навчання, зникає напруження, підвищується віра в успіх. Результати застосування цієї технології – міцне та глибоке засвоєння знань, підвищений рівень самостійної роботи учнів, високий рівень науковості в знаннях учнів, вміння працювати в групі, проводити групове обговорення, згуртування дитячого колективу, мотивація колективних досягнень [1, с. 10].

Аналіз організації проектної діяльності учнів дозволяє виділити основні етапи проектної технології: початковий, основний, завершальний.

На початковому, а іноді його називають пошуковому та аналітичному етапі важливо виробити в учнів мотивацію до дослідницької роботи, оскільки особистий інтерес учнів сприяє усвідомленому підходу до виконання проекту в цілому.

Етап підготовки до роботи над проектом передбачає:

- створення ініціативної групи - школярів, пошук чи вибір проблеми, низки питань, котрі потребують вирішення;
- визначення теми на предмет її необхідності, реальності здійснення, актуальності, суспільного значення; формулювання цілей та встановлення конкретних завдань;
- обговорення методів та засобів реалізації;

- збір необхідної початкової інформації;
- моделювання кінцевого результату; планування майбутньої діяльності;
- нормування робочих груп і визначення завдання для кожної;
- розробку критеріїв оцінювання проекту.

Принциповим є колективне обговорення учнями всіх рішень, що приймаються на основі узгодження їхніх інтересів, використовуючи різноманітні, методи групової роботи (мозковий штурм, загальне коло, виявлення альтернатив, вибір оптимального варіанту тощо).

Основний етап або практичний передбачає:

- збір та аналіз інформації, отриманої на основі спостережень, особистого досвіду;
- пошук оптимального способу досягнення цілі проекту, побудова алгоритму діяльності, планування роботи;
- взаємодії з компетентними спеціалістами, пошук свідчень, що містяться у друкованих виданнях, архівах, Інтернеті тощо;
- виконання запланованих кроків: спостереження, робота з літературою, анкетування експеримент тощо.

Результати обговорюються школярами в групах, після чого виробляються ідеї, версії, варіанти вирішення проблеми. Висунуті гіпотези перевіряються, зібрані матеріали готуються до захисту. Успіх проекту значною мірою залежить від оформлення його результатів.

Заклучний етап або контрольний передбачає:

- аналіз результатів, формулювання висновків, їх коригування;
- оцінка якості проекту: групове обговорення, "мозкова атака", "крутий стіл";
- консультації з експертами, самостійна робота учнів, консультації з керівником проекту;
- узагальнення та класифікація зібраних матеріалів;
- подання результатів (лабораторна робота, творчий звіт, виготовлення ілюстративного матеріалу: схеми, альбому, сценарію, альманаху, газети, відеорепортажу, створення сайту тощо);
- презентація, захист проекту [2, с. 132-133].

Під час усного захисту, що по формі нагадує процедуру обговорення наукової роботи, автори представляють, обґрунтовують актуальність, значення, новизну, і логіку свого проекту, відповідають на запитання слухачів та зауваження опонентів.

Проте роботу над проектом не можна вважати завершеною без аналізу учнями ходу та результатів своєї діяльності, тобто проведення

рефлексії.

Оцінювання результативності є обов'язковим елементом організації роботи над проектом. Результативність проекту полягає у співвідношенні запланованих очікуваннями з кінцевими результатами роботи. І як результат, оцінка проекту має бути також інтегрованою. Вона складається із оцінок етапів виконання проекту (починаючи від формулювання проблеми до отриманого результату), результатів контрольного тестування та результатів захисту проекту. Показники та критерії за якими буде проводитись оцінювання мають бути простими та зрозумілими.

При організації роботи над проектом слід звернути увагу на ряд проблемних аспектів які часто мають місце під час діяльності. Серед них:

- нерівномірне навантаження на учасників проекту на різних його етапах реалізації;
- складнощі при оцінювання внеску кожного учасника проекту;
- наявність ризику невдалого завершення учнями роботи над проектом;
- збільшення емоційного навантаження як на учнів, так і на вчителя;
- неможливість залучити до роботи над проектом усіх учнів класу, гуртка, клубу тощо [2, с. 135].

Слід зауважити, що у процесі роботи над проектом важливим є створення атмосфери позитивної взаємозалежності у колективі. Позитивна взаємозалежність пов'язує учнів один з одним, оскільки жоден з них не може самостійно, без допомоги інших членів групи успішно виконати завдання. Коли учні чітко усвідомлюють свою позитивну залежність один від одного, то переконуються, що внесок і зусилля кожного з них необхідні для успіху загальної справи.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що вчитель може створити позитивну взаємозалежність учнів у групі за умови, коли: члени групи об'єднані навколо однієї спільної позитивної мети – конкретної мотивації для дії; учні в процесі роботи обмінюються ресурсами (матеріалами), кожен з них відповідає за виконання своєї частини завдання; у процесі дослідження вчитель визначає для учнів взаємодоповнюючі, взаємопов'язані ролі.

Література

1. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А.Зимняя, Т.И. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

На прийдешньому етапі розвитку нашої країни суспільство розглядається як багатонаціональна та полікультурна одиниця. Оскільки процес глобалізації зумовлює поширення та подальше утвердження цінностей різних націй світу, доцільно говорити про розповсюдження стандартів масової культури. Як наслідок, сучасне суспільство висуває нові вимоги до викладання іноземних мов у середній школі. Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах пов'язане, насамперед, із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти, а саме: спрямуванням навчальної діяльності на формування в учнів необхідних життєвих компетенцій, що в майбутньому надало б можливість випускникам школи комфортно почуватися у світовому мультинаціональному просторі. Визначення та реалізація оновленого змісту навчання забезпечуються активною переорієнтацією шляхів набуття шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу [2]. Вищезгадане вимагає від сучасного вчителя педагогічної креативності та часткову відмову від стандартних теоретичних підходів, натомість активне впровадження інтерактивних методів та інноваційних технологій навчання у процесі викладання іноземної мови.

Пріоритетна роль на уроках англійської мови, безперечно, повинна належати формуванню соціокультурної компетенції учнів, тобто лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань або системи уявлень про основні національні традиції та звичаї країни, мова якої вивчається. Саме тому, підхід до навчання, який вдало комбінує вивчення мови і культури одночасно, сприяє ефективному розв'язанню освітніх завдань.

У процесі вивчення англійської мови педагогічно доцільним є використання автентичних матеріалів, зокрема пісень, які є ефективними засобами формування інтеркомунікативної компетенції. Проблема використання пісень у навчально-виховному процесі з іноземної мови завжди привертала увагу науковців-дослідників та вчителів-практиків (Є. Кондрацька, С. Савина, М. Ляховицький, А. Миролюбова, В. Лобанова,

Л. Червинська та ін.) Автентичний пісенний матеріал використовується з метою формування фонетичних навичок, як-от, уміння чути звуки і відтворювати їх у фразі, відрізнати мелодійний малюнок фрази рідної мови від іноземної. При цьому застосовуються наступні прийоми і види роботи: аудіювання пісні і класифікація слів залежно від почутих звуків; пред'явлення звуків і відпрацювання навичок їх артикуляції; повторне прослуховування і пояснення пісні; питання на розуміння слів тексту пісень, що містять звуки, що вивчаються; читання уривків тексту пісень; розміщення звуку в прослуханій фразі і написання цієї фрази [4].

Крім того, пісні використовуються для вивчення граматики. Наприклад: якщо текст пісні написаний в теперішньому часі “Present Indefinite”, необхідно передати його в минулому часі “Past Indefinite”; вставити пропущені частини мови тощо.

А при формуванні лексичних навичок за допомогою пісенного матеріалу Н. Гальскова та Н. Гез рекомендують використовувати наступні вправи, наприклад: виділити різні лексичні реєстри в тексті; розшифрувати текст пісень в малих групах, використовуючи тлумачні одномовні словники; замінити деякі частини тексту; передати зміненим текстом радісний настрій замість сумного; замінити слова розмовної мови на їх еквіваленти літературної і так далі [1, с. 27].

Пісня може служити засобом формування комунікативних навичок, оскільки багато текстів будуються у вигляді діалогів або монологів від першої особи. Працюючи над змістом пісні, можна запропонувати створити на основі фраз із тексту діалог, сценку, що свого роду є видом самооцінки учня, що виявляє здатність самостійно відтворювати і використовувати звуки в мові, а вивчені лексичні одиниці в контексті.

Таким чином, пісня як один з видів мовленнєвого спілкування є засобом більш міцного засвоєння і розширення лексичного запасу, оскільки містить нові слова та вирази. В піснях вже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації, краще засвоюються граматичні конструкції, удосконалюються навички іншомовної вимови, розвивається музикальний слух. Розучування та виконання коротких, нескладних пісень з частими повторами допомагає закріпити правильну артикуляцію і вимову звуків, правила фразового наголосу, особливості ритму тощо. Пісні сприяють естетичному вихованню учнів, об'єднанню колективу, розкриттю творчих здібностей кожного [3, с. 45-48]. Завдяки музиці на уроці утворюється сприятливий психологічний мікроклімат, знижується психологічне навантаження, активізується мовна

діяльність, зростає емоційний тонус, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови.

Література:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. вузов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: АСТ Торсинг, 2005. – 254 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 1 – 4 класи. – К.: Вид. дім «Освіта», 2012. – 50 с.
3. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / ред.: А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – Москва: Просвещение, 1967. – 504 с.
4. Рибакowa Т. А. Використання англomовного писемного матеріалу як засобу формування мовної та мовленнєвої компетенції на уроках англійської мови / Т. А. Рибакowa. – Режим доступу: http://tarybakova.blogspot.com/p/blog-page_78.html

Віталій Зелінський
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – асист. Д. В. Матіюк

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Нинішній період розвитку цивілізованого суспільства можна охарактеризувати як процес інформатизації.

Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збір, нагромадження, продукування, обробка, збереження, передача і використання інформації, здійснювані на основі сучасних засобів мікропроцесорної й обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну [1, с. 136].

Інформатизація суспільства забезпечує:

- активне використання постійного інтелектуального потенціалу суспільства, що розширюється, сконцентрованого в друкованому фонді, і науковому, виробничому й іншому видах діяльності його членів.
- інтеграцію інформаційних технологій з наукового, виробничого, ініціюючого розвитку усіх сфер суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності;

- високий рівень інформаційного обслуговування, доступність будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації, візуалізацію інформації [2, с. 218].

Застосування відкритих інформаційних систем, розрахованих на використання всієї інформації, доступної в даний момент суспільству у певній його сфері, дозволяє удосконалити механізми керування суспільним пристроєм, сприяє гуманізації і демократизації суспільства, підвищує рівень добробуту його членів. Процеси, що відбуваються в зв'язку з інформатизацією суспільства, сприяють не тільки прискоренню науково-технічного прогресу, інтелектуалізації усіх видів людської діяльності, але і створенню якісно нового інформаційного середовища, що забезпечує розвиток творчого потенціалу учня.

Одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти, тобто упровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти. Це уможливить:

- удосконалювання механізмів керування системою освіти на основі використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, а також мереж комунікації;

- удосконалювання методології і шляху добору змісту, методів і організаційних форм навчання, що відповідають задачам розвитку особистості учнів у сучасних умовах інформатизації суспільства;

- створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу учня, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності по обробці інформації;

- створення та використання комп'ютерних, діагностуючих, контролюючих і оціночних систем.

Інтенсивний розвиток процесу інформатизації освіти спричиняє розширення сфери застосування сучасних інформаційних технологій. В даний час можна вже цілком виразно виділити успішно й активно розвиваючі напрямки використання сучасних інформаційних технологій в освіті:

- втілення можливостей програмних засобів навчального призначення (проблемно-орієнтованих, об'єктно-орієнтованих, предметно-орієнтованих) як засобу навчання, об'єкта вивчення, засобу керування, засобу комунікації, засобу обробки інформації.

Як показує вітчизняний і закордонний досвід застосування сучасних інформаційних технологій, реалізація вищевикладених можливостей дозволяє забезпечити:

- надання учням інструмент дослідження, конструювання, формалізації знань про предметний світ і разом з тим активного компонента предметного світу, інструмента виміру, відображення і впливи на предметний світ;
- розширення сфери самостійної діяльності тих, яких навчають, за рахунок можливості організації різноманітних видів навчальної діяльності (експериментально-дослідницька, учбово-ігрова, інформаційно-навчальна діяльність, а також діяльність по обробці інформації, зокрема й аудіовізуальної), у тому числі індивідуальної, групової, колективної;
- індивідуалізацію і диференціацію процесу навчання за рахунок реалізації можливостей інтерактивного діалогу, самостійного вибору режиму навчальної діяльності й організаційних форм навчання;
- так зване озброєння, учнів стратегією засвоєння навчального матеріалу чи рішення задач визначеного класу за рахунок реалізації можливостей;
- формування інформаційної культури, культури індивіда, члена інформаційного суспільства, за рахунок здійснення інформаційно-навчальної діяльності, роботи з об'єктно-орієнтованими програмними засобами;
- підвищення мотивації навчання за рахунок комп'ютерної візуалізації досліджуваних об'єктів, явищ, керування досліджуваними об'єктами, ситуацією, можливості самостійного вибору форм і методів навчання, вкраплення ігрових ситуацій [3, с. 2-3].

Отже, процес інформатизації освіти і зв'язане з цим використання можливостей сучасних інформаційних технологій у процесі навчання приводить не тільки до зміни організаційних форм і методів навчання, але і до виникнення нових методів навчання.

Література

1. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2002. – С. 136.
2. Шарко В. Д. Сучасний урок. Технологічний аспект / В.Д. Шарко. – К., 2006. – С. 218.
3. Шклярук Г. О. Інтенсифікація навчання іноземної мови з використанням комп'ютерних технологій / Г.О. Шклярук // Англійська мова та література. – 2011. – № 22. – С. 2-3.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасна методика викладання іноземних мов засновується на кількох основних принципах: комунікативно-діяльному, когнітивному і особистісному [3, с. 10]. При цьому провідним принципом вважається принцип комунікативності, якому підпорядковуються інші принципи. Значна увага у сучасній методиці приділяється проблемі формування «вторинної мовної особистості», яка буде здатною вступати у спілкування з представниками інших культур. Така здатність визначається як комунікативна компетентність. Таким чином формування комунікативної компетентності являється основною метою практичного оволодіння мовою.

Поняття «комунікабельність», «комунікативна компетентність», «спілкування» розглядалось багатьма педагогами і психологами (Г. М. Андреева, Л. А. Петровська, О. О. Бодальов, А. А. Леонтьєв).

Узагальнивши їх погляди, комунікативну компетентність можна визначити як здатність особистості здійснювати іншомовне спілкування з представниками іншої культури на основі лексичних, граматичних, країнознавчих і соціолінгвістичних знань та навичок.

Комунікативна компетентність поділяється на 5 основних компонентів:

- лінгвістична компетенція;
- прагматична компетенція;
- соціокультурна і лінгвокраєзнавча компетенція;
- паралінгвістична компетенція;
- дискурсивна компетенція.

Організація комунікативно-орієнтованого навчання неможливе без взаємозв'язку вищезгаданих компетенцій.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу можна виділити психологічні, дидактичні, організаційні умови, що сприяють формуванню комунікативної компетентності.

Психологічні умови полягають в створенні доброзичливої, комфортної обстановки під час заняття. Дидактичні умови полягають у використанні в навчальному процесі завдань проблемного характеру, таких

форм навчання як проекти, дискусії, уроки-екскурсії, відео-уроки, ділові та рольові ігри. Такі нетрадиційні форми проведення занять нададуть можливість взаємодії студентів, допоможуть їм внутрішньо підготуватись до мовного спілкування; орієнтують їх на «входження» в інший культурний простір. Організаційні умови спрямовують навчальний процес на особистість студента та створенні можливостей для його самореалізації.

Література

1. Ананьєва Л.В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова): Автореф. дис... канд. пед. наук / Л.В.Ананьєв. – К., 2002. – 21 с.
2. Дарійчук Л.П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови: Автореф. дис... канд. пед. наук / Л.П.Дарійчук. – К., 1999. – 19 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Олена Коваль

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – асист. О. П. Коченко*

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІВ ТА НАВИЧОК В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Методична робота учителя щодо навчання діалогічного мовлення повинна починатися зі складання добре продуманого із психологічної, комунікативної та лінгвістичної точки зору ситуативно-тематичного атласу. Необхідно підібрати мінімум найбільш типових ситуацій діалогічного мовлення, які відповідають програмним вимогам, а також мовним можливостям учнів, комунікативно важливих та реальних ситуацій.

Щоб розробити систему вправ для навчання з кожного виду мовленнєвої діяльності, вчитель має опиратися на основний методичний принцип навчання іноземної мови – принцип комунікативності, за яким організація процесу навчання передбачає моделювання особливостей реального процесу комунікації, в результаті чого учні оволодівають необхідним рівнем мовленнєвих навичок і вмінь, щоб користуватися іноземною мовою як засобом спілкування (у межах тематики програми та за підручниками) [2, с. 119].

Найбільш типовими комунікативними завданнями є: розпитати, попросити, запропонувати, повідомити, описати, розповісти, пояснити, оцінити, заперечити, обґрунтувати. Для цього учні мають оволодіти різними функціональними типами діалогів: діалогом-розпитуванням, діалогом-домовленістю, діалогом-обговоренням, діалогом-обміном враженнями тощо. Оволодіння ними сприятиме досягненню мети навчання діалогічного мовлення [1, с. 8].

Комплекс вправ для розвитку діалогічного мовлення на іноземній мові включає три серії навчальних дій і вправи слід поділяти, відштовхуючись від цілі, яка має бути досягнута на кожному етапі заняття.

Вправи, які традиційно використовують на першому етапі уроку, націлені на засвоєння діалогічних єдностей. Сюди відносять імітативні, підстановчі, трансформаційні, конструктивні. Особливістю таких вправ вважається використання мікродіалогів з виділеними мовними формулами та кліше, максимальна повторюваність одних і тих самих зразків. Робота виконується переважно із уже готовими реченнями або цілими діалогами.

Наступна серія дій націлена на засвоєння мікродіалогів на основі діалогічних єдностей, використовуються респонсивні та ситуативні вправи. При цьому тренується реагування на запитання та висловлювання з використанням конкретних мовних засобів для вираження ставлення до сказаного (згода, спонукання, наказ, сумнів, впевненість).

Вправи у комунікативній діалогізації властиві фінальній стадії, сюди відносять:

1. Тематичні полідіалогічні бесіди.
2. Запитання учнів.
3. Прес-конференції. Інтерв'ю.
4. Дискусії.
5. Лінгвістичні ігри.
6. Навчально-мовленнєві ситуації.
7. Рольові ігри.

Останній етап уроку – час для самостійного складання діалогу з опорою на вивчений матеріал. Це творча і завершальна частина в формуванні діалогічних умінь у рамках певної теми.

При відборі та організації мовленнєвих вправ корисно опиратися на такі критерії, як розумова активність учня, відповідність змісту вправи умовам природного спілкування, схильність до творчості, самостійність виконання, економія часу, охоплення учнів активною мовною практикою.

Література

1. Литвин Л. М. Рольові ігри в навчанні учнів діалогічного мовлення / Л. М. Литвин // *Англійська мова та література*. – 2009. – № 25. – С. 7-9.
2. Сащак Н. Розмовляємо із задоволенням: основи формування навичок діалогічного мовлення в студентів / Н. Сащак // *Іноземні мови в навчальних закладах*. – 2006. – № 5. – С. 117-121.

*Олександра Ковальчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – док. пед. н., доц. Ю. А. Рибінська*

ТЕХНОЛОГІЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій та освітньої системи, що характеризується розробкою нових методів і засобів навчання, надзвичайно актуальним є питання використання аудіовізуальних засобів на уроках іноземної мови. Оскільки їхнє використання на заняттях відкриває значні можливості для активізації вивчення мови учнями в усіх її видах: читанні, аудіюванні, усному та писемному мовленні.

Перш за все необхідно теоретично обґрунтувати сутність поняття «аудіовізуальні засоби навчання». Аудіовізуальні засоби навчання – особлива група технічних засобів навчання, які отримали найбільш широке поширення в навчальному процесі, що включає екранні і звукові посібники, призначені для пред'явлення зорової та слухової інформації [1, с. 121].

Питання теорії і практики застосування аудіовізуальних засобів навчання не є новим оскільки воно розглядалося такими вченими, як І.І. Дрига, Л. С. Зазнобіна, І. М. Кошман, М. В. Ляховицький, Л. П. Прессман, Л.В. Чашко.

Так, розглянувши різні підходи до класифікації аудіовізуальних засобів, можна зробити висновок, що досить змістовно це зробив М. В. Ляховицький, який поділяє аудіовізуальні засоби на:

- візуальні засоби - малюнки, таблиці, схеми, репродукції з творів живопису, транспаранти, діафільми, діапозитиви;
- аудитивні засоби - грамзапис, магнітозапис, радіопередачі;
- власне аудіовізуальні засоби - кіно-фільми, телефільми і діафільми зі звуковим супроводом [3, с. 36].

Варто також зазначити, що аудіовізуальні засоби освіти на сучасному етапі включають в себе фонограми (всі види фонограм,

аудіоуроків та ін.), відеопродукцію (відео засоби, тематичні слайди і транспаранти), комп'ютерні посібники та інтернет (відеоконференції, віртуальні семінари тощо).

Визначити призначення аудіовізуальних засобів навчання допоміг аналіз науково-педагогічної праці [2, с. 26]. Вони можуть бути:

- навчальними, спеціально призначеними для занять мовою та містити методично оброблений навчальний матеріал (наочні посібники);
- навчальними, створеними для занять з інших дисциплін, але залучатися в якості навчальних матеріалів з мови (засоби наочності);
- природними засобами масової комунікації, що включаються в навчальний процес.

Слід зазначити, що аудіовізуальні засоби навчання надають не тільки образне сприйняття досліджуваного матеріалу, а й його наочну конкретизацію у найдоступнішій формі для сприйняття і запам'ятовування. Тобто вони є своєрідним синтезом достовірного наукового викладу інформації з елементами мистецтва, оскільки відображення життєвих явищ відбувається художніми засобами (відео, кіно-фільми, художнє читання, живопис, музика тощо), що найефективніше відтворюють ситуації спілкування і навколишню дійсність.

Дидактичні особливості аудіовізуальних засобів навчання полягають у високій інформаційній насиченості; реальності відображення дійсності; раціоналізації донесення навчальної інформації; показ досліджуваних явищ у розвитку, динаміці [1, с. 157].

Використовуючи дані засоби навчання на уроках слід взяти до уваги пізнавальні закономірності навчальної діяльності учнів, їх готовність сприймати та засвоювати навчальний зміст аудіовізуальними засобами. Необхідно забезпечити їх нерозривне поєднання зі словами вчителя, іншими засобами навчання, відповідність між змістом і навчально-виховним завданням уроку, застосування різних методичних прийомів, які спрямовані на розвиток пізнавальних можливостей учнів вищої школи [4, с. 36].

Ефективність використання аудіовізуальних засобів також залежить від етапу уроку. Їх не слід використовувати більше 20-ти хвилин, так як учні втомлюються, перестають розуміти і як наслідок не можуть осмислити нову інформацію. Дані засоби навчання найкраще використовувати на початку уроку (5 хвилин – це скорочує підготовчий період з 3 до 0,5 хвилини, а втома та втрата уваги настають на 5-10 хвилин пізніше звичайного), а також в інтервалах між 15, 20, 30 і 35-ма хвилинами, що допомагає концентрувати увагу учнів практично протягом цілого уроку, тому що під час зайняття в них періодично змінюються характеристики зорового та слухового

сприйняття (їхня гострота, пороги, чутливість), увага, стомлюваність. При монотонному використанні одного засобу вивчення матеріалу в учнів вже до 30-ї хвилини виникає гальмування, що майже цілком виключає сприйняття інформації. Тому тільки правильне чергування методів і засобів навчання допоможе це уникнути. Періоди напруженої розумової праці та вольових зусиль необхідно чергувати з емоційною розрядкою, релаксацією зорового та слухового сприйняття [6, с. 238].

Проаналізувавши низку наукових праць можна сказати, досить ефективним є навчання англійської мови за допомогою аудіовізуальних засобів. На даний час він все ще розвивається і доводить своє право на існування. Доведено, що використання даних засобів привертає увагу учня і дозволяє підтримувати в школярів інтерес до вивчення мови й уникнути монотонності, що може виникати на заняттях за традиційною методикою, тому саме вони допомагають розвитку і вивченню багатьох аспектів мови та мовленнєвої діяльності [5, с. 10].

Підводячи підсумок викладеного, можна стверджувати, що аудіовізуальні засоби навчання займають важливе місце у навчанні, так як забезпечують образне сприйняття досліджуваного матеріалу і його наочну конкретизацію у формі найбільш доступній для сприйняття й запам'ятовування, тому їх використання розкриває широкі можливості для активної роботи в процесі формування мовленнєвих навичок та вмінь учнів, що пришвидшує навчальний процес оволодіння іноземною мовою для школярів.

Література

1. Воронін Ю.А. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання: Навчальний посібник / Ю. А. Воронін. – Воронеж: Воронежський державний педагогічний університет, 2001. – 232 с.
2. Гуржій А. М. Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання: навч. пос. / А. М. Гуржій, В. П. Коцур, В. П. Волинський, В. В. Самсонов. – Київ, 2003. – 173 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
4. Мятова М.І. Використання відеофільмів при навчанні іноземної мови в середній школі / М.І. Мятова // Іноземні мови в школі. – 2006. – № 4. – С. 31-39.
5. Скорнякова М. Є. Сучасні методи викладання англійської мови / М. Є. Скорнякова // Англійська мова та література. – 2005. – № 28. – С. 2-12.

6. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / В. М. Филатов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 412 с.

Владислава Коломсайцова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. А. П. Лісниченко

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ

Вимоги до виконання сертифікаційних робіт абітурієнтів із зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) в Україні нещодавно зазнали змін. Зокрема ці зміни торкнулися проходження тестування з іноземної мови. Поряд із завданнями з письма, читання та граматики випускники шкіл повинні будуть продемонструвати свої вміння розуміти мову на слух (аудіювання). Звідси впливає необхідність дослідження питання організації підготовки учнів до такого випробування. Розглянемо в нашій статті деякі чинники, які впливають на формування компетентності учнів в аудіюванні.

Дослідники зазначають, що аудіювання є складним рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух. Він є активним процесом, який здійснюється на основі передбачення (прогнозування) того, що буде сказано [5, с. 224].

І.А. Зимняя зауважує, що те, що почує та зрозуміє слухач, залежить не тільки від того, що скаже мовець, а й від зустрічної внутрішньої активності самого слухача, його особистості [4, с. 176]. Навички та вміння слухання, які забезпечують розуміння почутого через зустрічну внутрішню активність слухача, складають мовленнєву компетенцію в аудіюванні. Вона дуже тісно пов'язана з мовною, соціокультурною та іншими видами компетенцій у цьому виді мовленнєвої діяльності [3, с. 138].

О.Б. Бігич виділяє провідні чинники, які впливають на формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні: 1) умови сприймання аудіоповідомлення; 2) індивідуально-психологічні особливості самого слухача (рівень сформованості його мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності інтересу тощо); 3) мовні характеристики аудіоповідомлення [1].

Під умовами сприймання аудіоповідомлення ми маємо на увазі темп, кількість пред'явлень, обсяг та тривалість його звучання. Темп аудіоповідомлення визначає як швидкість і точність розуміння, так і

ефективність запам'ятовування. У процесі мовленнєвого спілкування зазвичай використовують середній темп мовлення. Для англійської мови це 140-145 слів/хв. Варто розуміти, що для учнів з початковим рівнем знання мови потрібно трохи уповільнити темп, зробити більше пауз в аудіоповідомленні. Найуживанішим вважається дворазове пред'явлення одного й того ж аудіоповідомлення.

Успішність перебігу аудіювання залежить також від індивідуально-психологічних особливостей самого слухача: темперамент, уважність, вміння слухати й швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації та інші. Необхідно також звернути особливу увагу на соціокультурні особливості, тому що головною причиною непорозумінь у міжкультурному спілкуванні є не різниця в мові, а різниця в національній свідомості комунікантів. Основні причини відмінностей у комунікативній поведінці англійців та українців полягають в історично встановленому типі культури, особливості соціально-культурних зв'язків та у різних культурних цінностях.

Н. В. Елухіна вважає, що у розумінні усного мовлення дуже багато залежить від того, чи сприймається воно з живого людського голосу або ми маємо справу з записаним на плівку мовленням. Живе мовлення вважається найпростішим для сприйняття, адже розумінню допомагає спостереження за обличчям людини, коли вона розмовляє, за її мімікою, жестикуляцією, позою, оточуючим середовищем тощо. Крім того, між живими людьми завжди встановлюється емоційний контакт [2, с. 43].

Успішність перебігу аудіювання зумовлюється також мовною характеристикою аудіоповідомлення, наявністю фонетичних, лексичних і граматичних труднощів.

Недостатній рівень розвитку фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу молодшого школяра на мовну форму повідомлення, в результаті чого він не розпізнає значення слів і синтагм як одиниць сприймання [1]. Слід зазначити, що учні часто погано сприймають або ж зовсім не розуміють аудіоповідомлення через акцент носія мови. Для того щоб вирішити цю проблему, необхідно більше слухати, зокрема автентичні записи.

Лексичні труднощі виникають, коли учні мають справу з синонімами, антонімами, паронімами, багатозначними словами тощо. Щодо граматичних труднощів розуміння інформації аудіоповідомлення, то вони пов'язані як із синтаксисом, так із морфологією.

При формуванні іншомовної компетентності учнів в аудіюванні, вчителі повинні урахувати всі описані вище чинники.

Література

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні [Текст] / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19-30.
2. Елухіна Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Иностранные языки в школе. – 1977. – №1. – С. 36-44.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов й др. – М.: Высшая шк., 1982. – 374 с.

*Христина Коломісць
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – асист. Н.С. Ключ*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ

Використання Інтернет-технологій на уроці іноземної мови є неможливим без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення учнями, а також елементарними навиками роботи самого вчителя з Інтернет-технологіями. Необхідні уміння оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у певних сферах спілкування. Він може успішно застосовуватися лише за умови середнього та високого рівнів володіння мовою. Використання його на початковому етапі навчання є неефективним, за наявності дефіциту мовних засобів в учнів. Завдання для учнів вчитель підбирає відповідно до їх вікових особливостей, мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного розвитку, а також відповідно до кожного етапу оволодіння іноземною мовою.

Інтернет відкриває доступ до інформації у наукових центрах світу, бібліотеках, що створює реальні умови для самоосвіти, розширення кругозору, підвищення кваліфікації. З'являється можливість організації спільних проєктів учнів різних країн світу, обміну досвідом вчителями, студентами, вченими [2, с. 6].

Використання Інтернету для самостійної роботи учнів є досить ефективним методом вивчення мови. Він включає у себе підготовку домашніх завдань у вигляді презентацій на різноманітні теми, пошук та підбір відеосюжетів чи цікавої інформації на запропоновану тематику, підготовку рефератів, власних монологічних висловлювань, інших проєктів. Звичайно, учневі буде важко зорієнтуватися в інформаційному потоці самостійно, саме тому вчитель повинен надати методичні поради учневі для виконання самостійної роботи, виокремити основні освітні сайти, з якими будуть учні працювати у позаурочний час. Це, як правило, перелік Інтернет-джерел та освітніх баз даних, призначених спеціально для освіти школярів. Доцільно виділити переваги і недоліки проведення навчальних занять з використанням мережі Інтернет [2, с. 10].

До переваг можна віднести:

- інтенсифікацію навчання завдяки електронним органайзерам, закладкам, автоматизованому пошуку навчальної інформації, автоматизованому конспектуванню;
- індивідуалізацію навчання;
- автоматизований тестовий контроль;
- підвищення комунікації за рахунок “занурення у мовне середовище” при безпосередньому спілкуванні з носіями мови;
- відкритість до запровадження нових методів навчання (методу проєктів, тощо);
- реалізація принципу наочності, представлення навчального матеріалу завдяки засобам мультимедіа;
- можливість залучення додаткових комп'ютерних навчальних програм, доступу до електронних бібліотек і каталогів;
- залучення до роботи з інформаційними технологіями як учнів так вчителів.

Недоліками навчання в мережі Інтернет є:

- додаткове матеріально-технічне забезпечення навчального процесу (наявність кількох спеціально обладнаних комп'ютерних класів, необхідність доступу до швидкісного Інтернету);
- високі вимоги до інформаційної культури викладачів і учнів (для проведення таких уроків, необхідні певні навички роботи у мережі, як у вчителів так і в учнів, в іншому випадку, даний вид роботи буде недоцільним) [3, с. 35].

Виділимо основні функції навчання в Інтернет-мережі:

- інформаційна (розкриває зміст навчання, викладений у друкованій формі і за допомогою всіх можливих засобів мультимедіа);
- управління навчальною діяльністю студента (є засобом планування, підготовки і проведення навчання);
- стимулювання (закріплює і стимулює навчання, підвищує зацікавленість учнів навчальним матеріалом, можливостями його використання в професійній діяльності, сприяє виробленню навичок роботи з додатковою літературою, довідниками, тощо);
- координації (установлення взаємозв'язку між структурними елементами мережевого курсу з метою найбільш повної реалізації навчально-виховних завдань і розвитку особистісних якостей фахівця);
- раціоналізації (економить час і сили викладача і студентів у контакт-ний і неконтактний періоди);
- світоглядна (передбачає розвиток у студентів наукового світогляду, наукового і творчого мислення, культури професійної діяльності, цілісного ставлення до наукових знань і на основі всього цього – формування емоційно-мотиваційної сфери);
- виховна (ефективність виховання у процесі навчання залежить від того, наскільки об'єктивно можливості навчального предмета використовуються викладачем і реалізуються у дидактичному наповненні курсу) [1, с.84-85].

Щодо останньої функції, слід відзначити слабку розробленість проблеми виховання за цього типу навчання, адже здебільшого головну роль у вихованні відводять особистості викладача, його ціннісним орієнтаціям, вмінню подати навчальний матеріал.

Література

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників, студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця, ДОВ «Вінниця», 2002. – С. 80-90.
2. Фролов В.М. Творчі засади інноваційних освітніх процесів / В.М. Фролов // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ – Запоріжжя, 2011. – Випуск 19. – С. 6-10.
3. Хаблак З. П. Використання навчальних комп'ютерних програм на уроках / З.П. Хаблак // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2011.— №1. – С. 35.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ТА ЙОГО ФУНКЦІЇ

Діалогічне мовлення характеризується певними комунікативними психологічними й лінгвістичними особливостями. Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Розглянемо комунікативні, психологічні та мовні особливості цього виду мовленнєвої діяльності.

Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

1. Запит інформації – повідомлення інформації;
2. Пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого;
3. Обмін судженнями/думками/враженнями;
4. Взаємопереконання/обґрунтування власної точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби та є домінантною у відповідному типі діалогу [1, с. 40-41].

Діалогічне мовлення завжди вмотивоване, але в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, за яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, слід поставити їх у "запропоновані обставини" [1, с. 41]. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення, як і монологічне, характеризується зверненістю. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами в яких відбувається комунікація [4, с. 10].

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у виборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та інше.

Іншою визначальною рисою мовлення є його спонтанність. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, невідповідність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизму та готовності до використання мовного матеріалу [2, с. 8].

У діалозі широко вживаються "готові" мовленнєві одиниці. Їх називають "формулами", "шаблонами", "кліше", "стереотипами". Вони використовуються для висловлення подяки, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привертання уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. "Готові" мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності [3, с. 41].

Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Такі висловлювання називаються реплікою. Репліка є першоелементом діалогу. Перша репліка діалогічної єдності є завжди ініціативною (її називають ще реплікою – спонуканням або керуючою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше – залежною, або реплікою – реакцією), або реактивно – ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання й спонукання до наступного.

Основні види діалогічних єдностей:

1. Повідомлення – повідомлення
2. Повідомлення – запитання
3. Повідомлення – спонукання

Проведений теоретичний аналіз літератури дозволяє зробити наступні висновки:

1. Діалогічне мовлення має двосторонній характер.
2. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватись без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання.

Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника та спонукати його до продовження розмови.

Література

1. Копіца О. Розвиток особистості у процесі формування культури діалогічного мовлення учнів / О.Копіца // Рідна школа. – 2004. – №11. – С. 40–41.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: Навч. посібник / Укладачі С. Ю. Ніколаєва, С. В. Панова та ін. – К.: Ленвіт, 2004. – 208 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С.Ю.Ніколаєва, О.М.Шерстюк // Іноземні мови – 2002. – № 1. – С. 39–46
4. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі. Навч.- метод. посіб. для студ. фак-ту іноземних мов / Л.С.Панова. – Видання 2-е, переробл. та доповн. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 149 с.

Тетяна Косаківська
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник — к. пед. н., ст. викл. А. П. Лісниченко

ДЕЯКІ ПОРАДИ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ ДИСКУСІЇ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Згідно з навчальною програмою, учні старших класів повинні набути умінь вести дискусію іноземною мовою: критично реагувати на твердження мовця-партнера, виражати згоду чи незгоду, знаходити аргументи для обґрунтування своєї думки. Застосування дискусії під час уроків сприяє ефективному створенню природної мотивації мовного акту в учнів і таким чином самим заохочує їх до творчого висловлювання, розвитку непідготовленої мови.

Дослідники зазначають, що дискусія на заняттях іноземної мови як елемент навчального курсу відрізняється від дискусій, що проходять в реальному житті, наприклад, в політиці, в науці, громадському житті, перш за все своїми цілями. Тут не стільки важливо знайти рішення якоїсь проблеми, скільки набути певних навичок, досвід, застосувати та закріпити вже наявні знання і вміння в ході обговорення [1, с. 307].

Науковці радять перш ніж приступати до проведення дискусій англійською мовою в старших класах провести з ними ознайомчо-навчальні дискусії. Такі дискусії повинні відбуватися в повільному темпі. Учні можуть користуватися словником, звертатися за допомогою до викладача, відкрито висловлювати свою думку [1, с. 307; 2, с. 303].

Під час проведення ознайомчих-навчальних дискусій учням надається перелік мовних моделей, які використовуються в дискусії. Потім на цій основі можна розвивати активну позицію учнів у реалізації соціальних ролей через рольові ігри та, нарешті, через проект досягати найвищого ступеня автономності учня в організації своєї діяльності.

Дискусія може бути проведена на самому початку уроку для активізації пізнавальної діяльності учнів як варіант проблемного завдання. Дискусія можлива і при підведенні підсумків проблемного викладу для закріплення знань. Сама тема дискусії зазвичай формулюється до її початку. Будь-яка дискусія передбачає обговорення будь-якого питання, теми або проблеми, щодо яких вже існують різні точки зору.

Особливу увагу при організації дискусії необхідно звертати на формування груп. Від того, наскільки правильно і вдало сформована група, буде залежати успішність роботи в цілому. Дослідники висловлюють різні думки з приводу формування групи. Згідно з Н.В. Горнаковою та І.А. Сівіріною, поділ учнів на групи може відбуватися за власним бажанням учня, випадково, група сформована лідером або учителем. Протилежну думку має А. С Жукова, яка зазначає, що вчитель сам формує тимчасову групу учнів [2, с. 303; 3].

Методисти виділяють три етапи навчальної дискусії: введення в дискусію (підготовчий), обговорення проблеми (основний етап) і підведення підсумків (заключний етап) [2, с. 304; 4, с. 26].

Під час підготовчого етапу завдання вчителя полягає в тому, щоб створити необхідні умови для залучення учнів в дискусію з урахуванням психологічних особливостей цього віку.

Вміння учнів вести дискусію іноземною мовою сприяє розвитку їх навичок соціальної взаємодії, здатності критично мислити і є інтегративною складовою іншомовної комунікативної компетенції.

Література

1. Базарова А. А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе / А. А. Базарова // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2012. — С. 306-308.
2. Жукова А. С. Дискуссия как метод активного обучения / А.С. Жукова // Наука и образования: Новое время. — М: Экспертно-методический центр. — 2016. — №6. — С. 303-309.
3. Горнакова Н. В. Организация групповой деятельности учащихся / Н.В.Горнакова, І.А.Сівірінова [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. —

Електронні дані. – 2017. – Режим доступу: <http://xn--ilabbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/537182>.

4. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И. Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика. — 2010. — № 1. — С. 25-35.

Олександра Кравець
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. І. Є. Грачова

ВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ СУМНІВУ НА ГРАМАТИЧНОМУ РІВНІ НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Репрезентація сумніву в англомовних романах здійснюється на лексичному, граматичному та синтаксичному рівнях. На лексичному рівні актуалізація ситуації сумніву відбувається за допомогою слів різних частин мови, їх дериватів та словосполучень. На граматичному рівні зафіксовані різні форми та конструкції. На синтаксичному рівні сумнів актуалізується повторами, нефолологічними вокальними утвореннями, само перерваними конструкціями тощо.

На граматичному рівні на матеріалі досліджуваних романів виокремлено різні форми та конструкції:

- заперечні конструкції з допоміжним дієсловом *I do not + V*;
- заперечні конструкції з модальним дієсловом *I can not + V*;
- особової дієслівно-іменного сполучення *I + to be + suspicious*;
- фрази з епістемічними дієсловами *I think, I believe, I suppose, I guess*.

Одним з експліцитних маркерів, зафіксованих у досліджуваних текстах, є модальна заперечна фраза ***I can't be sure***, яка у своїй семантиці має пряме заперечення впевненості. Ця фраза є граматичним засобом експлікації сумніву суб'єкта:

(1) E.g. «*I can't be sure, of course, but I'd compare it to living on tofu and soy milk; we call ourselves vegetarians, our little inside joke*» [2, с. 49].

Знання контексту дозволяє говорити, що герой (вампір) міг би порівняти вживання тваринної крові із заміною справжнього молока соєвими

продуктами, але не впевнений у вірності такого порівняння – він ніколи не вживав цих продуктів.

Ще одним граматичним засобом експлікації сумніву, зафіксованим у досліджуваних текстах, є фраза I could hardly:

(2) E.g. «*You left? – I accused, touching the collar of his fresh shirt.*

- I could hardly leave in the clothes I came in — what would the neighbors think?» [2, с. 162].

Іллокутивна мета мовленнєвого акту сумніву I could hardly leave полягає в інформуванні суб'єктом адресата стосовно сумніву щодо можливості піти в тому ж одязі, в якому він прийшов, оскільки це викликало б осуд з боку сусідів. Модальні конструкції є широкоживаними у вираженні ситуації сумніву. Так, наприклад, у фразі *I can't remember exactly* сумнів експлікується на синтаксичному рівні:

(3) E.g. «*There's a religious historian I know who lives near Versailles. I can't remember exactly where, but we can look it up*» [1, с. 218].

Ситуація сумніву актуалізується за рахунок заперечення впевненості суб'єктом своєї здатності пам'ятати конкретне місце проживання певної особи.

(4) E.g. «*And I was suspicious of him; why should he lie about his eyes?*» [2, с. 28].

Актуалізація сумніву відбувається шляхом вживання особової дієслівно-іменної конструкції «*I was suspicious*».

Крім експліцитних лексичних засобів, які виражають семантику сумніву, у ході вибірки були відзначені також імпліцитні засоби висловлювання сумніву. До таких засобів ми відносимо ті лексичні одиниці, які за своєю семантикою не мають прямого вираження сумніву, однак, при функціонуванні в певному контексті можуть її висловлювати. Наприклад:

(5) E.g. «*I think I know part of the reason why your grandfather conspired to put us together* [1, с. 312].

Відзначимо, що лексична одиниця *to think* служить вираженню сумніву не в усіх випадках. Ствердження того, що це дієслово виражає невпевненість неможливо без урахування контексту, в якому воно виражає думку-припущення.

Сумнів може бути імпліцитно виражено за допомогою заперечної конструкції. Так, наприклад, фраза *I don't remember* містить у своїй семантиці певну невизначеність:

(6) E.g. «*I don't remember it well — it was a very long time ago, and human memories fade*» [2, с. 148].

Фраза «*I don't remember it well*» є імпліцитним засобом вираження сумніву, оскільки може бути рівноцінно замінена фразою «*I doubt that remember it well*» з дієсловом *doubt*, яке найкращим чином реалізує іллокутивну мету мовленнєвого акту експлікації сумніву.

Тож іллокутивна мета мовленнєвого полягає в інформуванні адресата, що суб'єкт не має впевненості у вірності інформації, якою володіє. Це пов'язано із здатністю людини достеменно не пам'ятати те, що відбувалося «*a very long time ago*», оскільки «*human memories fade*».

Література

1. Brown.D. The Da Vinci Code / D. Brown. – New York: Random House Inc., 2003. – 454 p.
2. Meyer S.Twilight (The Twilight Saga, Book 1) / S. Meyer. – Little, Brown Books for Young Readers, 2005. – 498 p.

Анастасія Крикун
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., доц. Т. А. Авксентьєва

РОЛЬ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕННИХ ТВОРІВ У РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасна Україна переживає глобальні зміни, активну інформаційну та науково-технічну взаємодію, інтеграцію у світовий та європейський простір.

Не винятком стала і галузь освіти, яка зазнала багатьох перетворень за останні роки. Однак, не дивлячись на модернізацію стану освіти та прагнення адаптувати її до сучасних вимог, більшість учнів все ще залишається мало зацікавленими у процесі навчання. Варто зазначити, що така тенденція найбільше прослідковується в основній та старшій школах, що можна пояснити цілою низкою факторів.

Демотивація школярів стосовно навчання пояснюється багатьма причинами, зокрема такими як фізіологічні збої в роботі організму, погана компанія, погіршення взаємин з батьками та вчителями, перша любов, нецікавий предмет тощо. Проте головною з причин залишається власне підлітковий вік.

Багато провідних вітчизняних (В.А Сухомлинський, Л.С. Виготський, Л.І. Божович) і зарубіжних (С. Холл, З. Фрейд, Ж. Ж. Руссо, К.

Левін) науковців досліджували психологічні новоутворення та зміни в підлітковому віці.

Вони встановили, що результативність навчання школярів іноземних мов великою мірою залежить від урахування вчителем психологічної сутності і закономірностей пізнавальних процесів у певний віковий період [1, с. 23].

В підлітковому віці відбуваються значні зміни в пізнавальних процесах: формується логічна пам'ять, яка ґрунтується на розумінні, осмисленні матеріалу; опосередковане запам'ятовування приходить на зміну безпосередньому тощо.

Працюючи з підлітками, вчителю необхідно організовувати свою діяльність таким чином, щоб викликати в учнів інтерес до навчання. В цьому йому може допомогти: використання комунікативних вправ, що сприяють розвитку активної розумової діяльності учнів, їх абстрактно-логічного та критичного мислення, застосування цікавого країнознавчого матеріалу, сучасних аутентичних пісенних текстів тощо.

Серед вищеперерахованих чинників, пісня має чи не найпотужніший мотивуючий вплив у підлітковому віці. По-перше, пісенні твори можуть зробити урок більш креативним, цікавим та кольоровим. По-друге, пісня знімає бар'єри між вчителем та учнями, допомагає створити дружню атмосферу, де останні не бояться висловлювати свої думки та гіпотези. По-третє, використання пісенних матеріалів сприяють естетичному вихованню учнів та повнішому розкриттю творчих здібностей кожного. Крім того, пісня є прекрасним засобом підвищення інтересу як до країни досліджуваної мови, так і до самої мови [2, с.29].

За твердженням як вітчизняних, так і зарубіжних психологів, музика є одним з найефективніших засобів запам'ятовування лінгвістичного матеріалу, оскільки представляє такий вид діяльності, який залучає до роботи обидві півкулі головного мозку, що в свою чергу сприяє збереженню досліджуваного матеріалу і, як показує досвід, його швидшому відтворенню [3].

Більш того, пісенний матеріал дозволяє в легкій та доступній формі вивчити граматичні правила, запам'ятати сталі вирази та оволодіти правильною вимовою слів. Легкий, невимушений мотив і проста рима швидко запам'ятовуються, причому не тільки на період навчання, а на все життя.

Отже роль пісні під час навчання іноземної мови досить велика. Правильно підібраний пісенний матеріал покращує лексичні та граматичні навички і вміння, розвиває мовленнєву-мисленнєву діяльність учнів та

позитивно впливає на їх мотиваційну сферу у процесі вивчення іноземної мови.

Література

1. Ветохов О. М. Врахування психології пізнавальних процесів під час навчання іноземних мов / О. М. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2003. – №3. – С. 22–30.
2. Орехова И.А. Формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / И. А. Орехова // Иностранные языки в школе. - 2005. - №5. - С. 28-30.
3. Шуман Г. В. Особенности использования музыки на уроках английского языка в начальной школе [Електронний ресурс] / Г. В. Шуман – Режим доступу: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/606068/>

Юлія Ладигіна
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. А.І. Петрова

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Сьогодні мультимедіа технології – один із перспективних напрямів інформатизації навчального процесу. Мультимедіа технології інтегрують у собі потужні розподілені освітні ресурси, що здатні забезпечити середовище для формування та розвитку ключових компетентностей, до яких відносяться в першу чергу інформаційна та комунікативна.

Мультимедіа – це система комплексної взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео тощо в одному цифровому відтворенні [1].

Мультимедійні засоби навчання за Гончаренко С.У. – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст; зображення; анімаційні картинки; аудіо коментарі; цифрове відео [2]. У цілому, основою мультимедійних засобів навчання є комп'ютер, що створює платформу для обміну інформацією та спілкування між вчителями та учнями. До мультимедійних засобів, як правило відносять: проектор, відео,

телевізор, Інтернет, Power Point, електронну пошту, форуми, мовні лабораторії і т. ін.

Упровадження в педагогічний процес мультимедіа технологій виявило ряд позитивних чинників і низку важких моментів і утруднень. Так, організація занять із використанням мультимедіа технологій дає можливість наочно демонструвати можливості програмного забезпечення та економити час, інтенсифікуючи тим самим вивчення навчального матеріалу. У той же час з'являються додаткові вимоги до підготовки мультимедійних матеріалів учителем і організації самого уроку.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що застосування мультимедійних засобів сприяє розвитку в учнів наочно-образного мислення; стимулює увагу (мимовільну і довільну) на етапі подання навчального матеріалу; сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; дозволяє пов'язати теоретичні питання, що вивчаються з практикою; збільшує можливості показу практичних застосувань явищ, які безпосередньо не можуть спостерігатись учнями на уроці; дозволяє використовувати усе багатство автентичних матеріалів, що нівелює нестачу відповідного мовного оточення у повсякденному житті та викликає у дітей цікавість до вивчення англійської мови; створює перспективи для моделювання процесів і явищ; дає можливість створювати презентації навчального матеріалу; дозволяє у найбільш доступній формі систематизувати та класифікувати явища, що вивчаються, із застосуванням схем, таблиць, спеціальним чином форматowanego тексту тощо; сприяє формуванню мотивації навчання, сприяє створенню установки на ефективне навчання; дозволяє досить швидко і просто оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу суб'єктами навчання і групою (класом) у цілому. заохочує інформаційно-пошукову, дослідницьку та проектну діяльність учнів тощо [3; 4].

До негативних аспектів використання мультимедіа можна віднести в першу чергу зменшення соціальних контактів, скорочення соціальної взаємодії та спілкування та збільшення самотійності та індивідуалізму на противагу цьому. Індивідуалізація лімітує живе спілкування вчителя з учнем та учнів між собою, тому учні можуть бути обмежені в діалогічному спілкуванні, що неприпустимо за умови комунікативного спрямування вивчення англійської мови.

Наступною не менш вагомою проблемою є відсутність методики використання мультимедійних засобів навчання під час вивчення англійської мови взагалі й у старшій школі зокрема. Досить часто розробники намагаються використати якомога більше мультимедійних засобів протягом

одного заняття, що може перевантажити його або інформацією, або різноманітними ефектами, що відволікає користувача від досліджуваного матеріалу.

Інша проблема, з якою зустрічається переважна більшість учителів англійської мови – це нестача спеціального обладнання для роботи програм (комплексів мультимедіа), оскільки дуже мала кількість навчальних закладів має необхідне технічне забезпечення та демонстраційне устаткування: комп'ютери для вчителя та кожного учня, екран або інтерактивну дошку, проєктор, і т. ін.

Отже, можна стверджувати, що мультимедіа технології підвищують рівень наочності, сприяють економії часу, інтенсифікуючи тим самим вивчення навчального матеріалу, стимулюють увагу та мотивацію школярів, наближують середовище вивчення іноземної мови до автентичного, пришвидшують процес оцінки навчальних досягнень, проте з'являються додаткові вимоги до підготовки мультимедійних матеріалів учителем і організації самого уроку.

Література

1. Войцех Р.М. Використання ТЗН та комп'ютерної техніки / Р.М. Войцех // Освітнянський вісник. – 2010. – № 7. – С. 15.
2. Гевал П.А. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів / П.А. Гевал // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №3. – С. 33-34.
3. Казачінер О. С. Використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі / О. С. Казачінер // Англійська мова та література – 2009. – № 33. – С. 3-5.
4. Шарко В. Д. Сучасний урок. Технологічний аспект / В.Д. Шарко – К., 2006. – С.25-27.

*Марія Лісовик
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. наук, доц. О.А. Подзигун*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНИХ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. Діалогічне мовлення є основою комунікативного методу навчання спілкуванню. Воно

характеризується певними комунікативними, психологічними та лінгвістичними особливостями, серед яких варто виділити, насамперед, комунікативний аспект, при оптимальному врахуванні якого мінімізується емоційна напруга та усувається однобічний характер спілкування. З психологічної точки зору діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте, в умовах навчання мотив сам по собі виникає не завжди. Саме тому необхідно створити умови, за яких у учнів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, подискутувати [3, с.148-149].

У процесі оволодіння іноземною мовою в атмосфері рідної мови, іноземна мова постає як штучний засіб спілкування. І саме використання засобів інформаційних технологій навчання іноземної мови дозволяє моделювати будь-яку мовну ситуацію, робити її максимально природною задля якіснішого засвоєння нового матеріалу [3, с. 57].

Специфіка методики навчання англійської мови полягає у інтеграції та диференціюванні навчання учнів у формуванні мовних навичок (фонетичних лексичних та граматичних) та мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання та письма).

Основною метою навчання іноземних мов у старших класах є оволодіння комунікативною компетенцією іноземною мовою, вміння застосовувати свої теоретичні знання мови на практиці і вільно орієнтуватися в середовищі мови, що вивчається. Для цього викладачеві необхідно створити такі ситуації спілкування на заняттях з іноземної мови, які максимально наближені до реалій ділового і повсякденного життя і відповідають індивідуально-психологічним особливостям освоєння мови учнями. Досить успішно впоратися з цією метою допомагає застосування інноваційних комп'ютерних технологій [3, с. 99].

Використовуючи інформаційні ресурси всесвітньої об'єднаної системи комп'ютерних мереж Інтернет та інтегруючи їх у процес навчання іноземної мови, можна ефективно вдосконалити навички мовленнєвої діяльності, поповнити словниковий запас, здійснити інтерактивне спілкування з діловими партнерами чи учасниками електронних наукових конференцій тощо. Оскільки володіти іноземною мовою означає вміти спілкуватися, сприймати та передавати інформацію, саме Інтернет-ресурси надають можливості комунікації, одержання інформації, публікації. Можливість організації спілкування та діалогічного мовлення, Інтернет надає в режимі електронної пошти, конференції, проведення інтернет-проектів тощо. Використання різноманітних форумів, що орієнтовані на навчальне середовище, забезпечує спілкування в режимі он-лайн за допомогою веб-камери в інтерактивних заходах (форум, семінар, чат,

опитування, дебати тощо) Під час проведення дискусії або диспутів на форумах відбувається тематичне спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співбесідника в правильності своєї позиції, діалог на професійному рівні, обговорення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їхнє обґрунтування та зміцнення, що призводить до формування нових знань і уявлень, сприяє набуттю комунікативного досвіду [1, с. 158].

Однією із форм комунікативних навичок є формування діалогічних умінь. Інформаційні технології, які можна використовувати на заняттях англійської мови, включають в себе електронні лабораторії та навчальні Інтернет-ресурси із застосуванням персональних комп'ютерів, планшетів та мультимедійного проектору. Вони сприяють подоланню психологічного бар'єру у використанні мови, що вивчається, розвитку міжкультурної компетенції і таких мовних факторів, що підвищують ефективність навчання спілкуванню на іноземній мові, як комунікативність та інтерактивність. Крім того, автентичні відеоматеріали надають зразки мови і мовлення, загальноповсякденну і спеціальну лексику, ідіоми, метафори тощо, та як їх використовують носії мови. Вони допомагають у вивченні міжкультурної комунікації.

Література

1. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навчальний посібник / Л.І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
2. Ніколаєва С.Ю. Сучасні технології навчання іноземного спілкування / С.Ю. Ніколаєва, Г.А. Гринюк та ін. – К., Ленвіт. – 1997. – 328 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.М. Шерстюк // Іноземні мови – 2001. – № 1. – С. 50–58.

Владислава Луцька

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. А. І. Петрова*

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасних умовах розвитку державності відбувається новий етап модернізації системи освіти, зростають вимоги до майбутніх фахівців, які передбачають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але й володіння англійської мови. Майбутній фахівець має не лише знати іноземну мову, а й бути всебічно розвинутою особистістю, яка здатна творчо мислити,

самостійно приймати рішення, вільно орієнтуватися в світі швидко змінюваної інформації. Звідси з'явилась зацікавленість викладачів до проблемно-орієнтованого навчання.

Проблемно-орієнтоване навчанням називають такий процес організації навчання, основа якого полягає в утворенні проблемних ситуацій, визначені студентами проблем і їх самостійному або за допомогою викладача розв'язанні.

Застосування проблемно-орієнтованого навчання допомагає забезпечити глибоке і всебічне розуміння навчального матеріалу, розвивати аналітичне та креативне мислення, творчу уяву, здогадку. У студентів формується здатність відкривати та знаходити для себе щось нове. Це є засіб створення мотивації, стимулювання пізнавальної діяльності студентів. Також виховується активна творча особистість, яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми [1, с. 168].

Варто зазначити, що значну роль в успішному виконанні завдань проблемно-орієнтованого навчання, формуванні у студентів вищезазначених якостей відіграє викладач-тьютор. Особливостями роботи тьютора при застосуванні даного методу є залучення до дискусії всіх студентів. Також він має створити таку робочу атмосферу, в якій кожен студент мав би можливість донести до інших власну думку, висловити певні гіпотези, навіть помилкові, що в подальшому обговорюються всією групою. Таким чином, викладач виступає не джерелом інформації для студентів, а координатором та мотиватором пізнавальної активності студентів.

Варто зазначити, що викладач-тьютор має стимулювати групу до проведення більш детального дослідження, виконувати обов'язки фасилітатора навчального процесу та контролювати окремих студентів у групі. Також, за потреби, має пояснити зміст найбільш складних понять, систематично створювати проблемні ситуації, повідомляти студентам навчальні факти й організовувати їх навчально-пізнавальну діяльність, для того, щоб на основі аналізу цих фактів студенти самостійно могли створювати висновки, узагальнення, формулювати певні поняття, закони [2, с. 27].

Під час застосування проблемно-орієнтованого методу викладач повинен: сприяти взаємодії між студентами; уважно слухати студентів і готувати їх до нових проблем; ставити питання і спонукати до обговорення; слідкувати за прогресом і виконанням. Також існує перелік дій, які викладачу-тьютору варто уникати: виступати в якості керівника, голови; читати традиційні лекції; нав'язувати власні знання, думки й стандарти групі, а навпаки допомагати студентам самим вивчати проблему [3, с. 33].

Здійснивши аналіз науково-методичної літератури [1; 2; 4], ми можемо стверджувати, що ефективність організації проблемно-орієнтованого навчання залежить від дотримання викладачем певних умов. А саме:

1. Підготовка викладача, яка вимагає глибокого знання свого предмета, високого рівня освіченості, а також володіння методикою проблемно-орієнтованого навчання. Тьютор має мати внутрішню мотивацію, тобто міцно вірити у власний підхід. Викликати зацікавленість до змісту проблеми. Вміти діалогічно доброзичливо спілкуватися та заохочувати студентів до самостійних пізнавальних пошуків. Уважно ставитися до думок, гіпотез, висловлювань студентів. Знати, як правильно розробити й застосувати проблемну ситуацію.

2. Науково – методична забезпеченість процесу навчання для створення проблемних ситуацій.

3. Урахування особливостей конкретної дисципліни, теми, яку вивчають, а також часу, відведеного за програмою. Також врахування вікових та індивідуальних особливостей.

Узагальнюючи все вищесказане, можна стверджувати, що за допомогою викладача проблемно-орієнтоване навчання сприяє розвитку у студентів навички самоорганізації, самостійності у пошуку та засвоєнні нової інформації, розвиває комунікативні та особистісні якості майбутнього фахівця, що в кінцевому результаті підвищує конкурентоспроможність випускника на ринку праці.

Література

1. Дмітренко Н.Є. Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі / Н.Є. Дмітренко, І.В. Доля // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 46. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 166-170.

2. Подзигун О.А. Використання проблемно-орієнтованого навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців / О. А. Подзигун, А.І. Петрова, Н.С. Клос // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід, проблеми, перспективи: Зб. наук. праць. Випуск 5. / За ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2017. – С. 269-272.

3. Dmitchenko N. (2016) The implementation of problem-based learning in Ukrainian higher educational institutions // Advanced Education, KPI. – 2016. – №5. – P. 28-35.

4. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання): монографія / за заг. ред. Н. Є. Дмитренко. – Вінниця: ФОП Т. П. Барановська, 2017. – 164 с.

Юлія Любенька
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. К. А. Поселецька

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти все більшого інтересу набуває вивчення процесів формування іншомовної компетентності. Багато дослідників розглядають іншомовну комунікативну компетентність як сукупність соціокультурних, лінгвістичних знань, умінь і здібностей, що реалізуються суб'єктом відповідного комунікативного завдання в умовах іншомовного середовища. Будучи базовим поняттям, іншомовна компетенція може розглядатися як система взаємодіючих елементів, таких як лінгвістична, лінгвокультурна, соціокультурна, професійно-іншомовна, комунікативна компетенції [2; 3].

Відповідно до державних стандартів стосовно навчання іноземних мов головною метою даного процесу є формування іншомовної компетенції, змога спілкуватися з носіями мови у міжкультурних та міжособистісних рамках мовного контактування.

У зв'язку з тим, що комунікативна компетенція вважається ключовою, її формування вимагає забезпечення з усіх предметних галузей освіти, враховуючи «іноземну мову». Саме тому формування іншомовної компетенції є головною інтегрованою ціллю навчання іноземних мов на усіх етапах її вивчення.

Головна мета навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі полягає у формуванні всебічно розвиненої особистості студента, розвитку його теоретичного і творчого мислення, оволодіння культурою мовленнєвого спілкування і поведінки, що дозволяє майбутньому спеціалісту бути рівним партнером міжкультурного спілкування в культурній та навчально-професійній сферах [4].

Зміст поняття «іншомовна компетенція майбутніх спеціалістів» передбачає готовність і здатність фахівця вирішувати комунікативні

завдання у сфері професійної діяльності; володіти професійною термінологією; використовувати для вирішення комунікативних завдань сучасні інформаційні технології; взаємодіяти в міжнародному просторі.

Згідно з матеріалами міжнародних досліджень іншомовна компетенція виступає цільовою категорією у навчальних планах і навчальних програмах, адже ІКК в складі інтегрованої професійної іншомовної компетентності становить суттєву характеристику фахівця, готового до професійно-орієнтованого спілкування і співпраці з колегами і представниками міжнародного наукового товариства [5].

Так як в умовах сучасного суспільства завдяки науково-технічному прогресу іноземна мова стає невід'ємною частиною життя молоді, а також майбутньої професійної діяльності фахівця, суттєво зростає роль дисципліни «іноземна мова» у школі та вищих навчальних закладах. Перед вчителем іноземної мови постає завдання забезпечити учнів ґрунтовними знаннями і таким чином підготувати до наступного етапу розвитку професійної іншомовної компетентності. Викладач націлений за короткі терміни підготувати фахівця, який добре володіє іноземною мовою, при мінімальній кількості годин у навчальному плані. Очевидно, що досягти поставленої мети в обох випадках можна, поєднуючи традиційні методи навчання з інноваційними, де принцип комунікативності повинен бути домінуючим і в навчанні, і у виборі навчальних посібників і матеріалів [1].

Сьогодні традиційна методика викладання іноземної мови вже не може задовольняти вимоги іншомовної підготовки. Необхідно оптимізувати іншомовний лінгво-навчальний процес ще в загальноосвітній школі. Значення міжкультурного спілкування вимагає від людини повноцінного знання іноземної мови, оскільки все більше і більше людей в своїй діяльності стикаються з необхідністю іншомовної комунікації.

Ефективними шляхами формування комунікативної компетентності під час навчального процесу на сучасному етапі справедливо вважати використання принципу діалогу культур; організаційний шлях, який вимагає включення учнів у форми навчальної діяльності, що моделюють спілкування; використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій, в тому числі й інформаційну мережу інтернет для проведення домашнього читання статей за фахом, їх розуміння та анотування; розробка сайту кафедри, який можна буде активно використовувати викладачам іноземної мови як робочий інструмент.

У методиці викладання іноземної мови велика увага приділяється розвитку комунікативної компетентності, якої неможливо досягти без вмілого

використання усного мовлення. Для розвитку навичок усного мовлення можна застосовувати аудіо, відео, текст, діалоги, рольові ігри, театр, казку.

Одними з найефективніших методик розвитку комунікативної компетенції на уроках іноземної мови є використання відео та проведення рольових ігор. Використання відео при навчанні усного мовлення має перевагу над усіма вищезазначеними прикладами, так як відео включає в себе не тільки наочність, але і аудіо-текст і може бути основою для реалізації різних проєктів, постановок, казок, ігор, дискусій, за допомогою яких також відбувається розвиток навичок усного мовлення.

Використання рольових ігор у навчальному процесі сприяє досягненню цілей навчання діалогічного і полілогічного мовлення, розширеного монологічного висловлювання, активізації мовленнєвої діяльності, формування навичок самостійного вираження думки, освіти і виховання учнів засобами іноземної мови.

Таким чином, дані методики пропонують практичні заняття, що моделюють різні аспекти майбутньої професійної діяльності учнів. Вони забезпечують умови комплексного використання наявних у них знань предмета професійної діяльності, удосконалення їх іншомовної компетенції, а також більш повне оволодіння іноземною мовою, як засобом професійного спілкування і предметом вивчення.

Література

1. Абакумова Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетентность в современной педагогической практике: компонентный анализ. – [Электронный ресурс] / Н. Н. Абакумова, П. С. Губа – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_18234911_36434152.pdf
2. Воронова Л. С. Иноязычная коммуникативная компетентность и составляющие ее компетенции. – [Электронный ресурс] / Л. С. Воронова, А. Ю. Маевская – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_23056269_31634499.pdf
3. Измайлова Ю. М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и её компоненты. – [Электронный ресурс] / Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева – Режим доступа: http://mgutupenza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova,Piskareva.pdf
4. Коваль О. И. Коммуникативный подход при обучении иностранному языку студентов вуза. – [Электронный ресурс] / О. И. Коваль. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_22800192_21812722.pdf
5. Макашова С. В. Иноязычная профессиональная компетентность. – [Электронный ресурс] / Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_24096821_17986733.pdf

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Як в минулому, так і в сучасному світі покращення якості освіти є завжди актуальним, тому в процес навчання широко запроваджують інформаційні та комунікаційні технології, що є надзвичайно ефективним. Кожного дня інформаційно-комунікаційні технології розвиваються, а разом з ними сама освітня система, яка на сьогоднішній день працює з принципово новими сервісами, а саме – «мобільним навчанням».

У науково-методичній літературі мобільне навчання визначають як підхід, що передбачає на основі мобільних електронних пристроїв створення мобільного освітнього середовища, де учні можуть використовувати їх у якості засобу доступу до навчальних матеріалів, що містяться в Інтернеті, будь-де та будь-коли [1; 3].

Вітчизняні науковці розглядають мобільне навчання як електронне навчання за допомогою мобільних засобів, незалежно від часу та місця, з використанням спеціального програмного забезпечення на педагогічній основі міждисциплінарного та модульного підходів [2; 3].

Мобільне навчання реалізує принципи відкритої освіти: гнучкість, модульність, незалежність від місця і часу, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. У мобільному навчанні на перше місце виходять такі дидактичні принципи як мультимедійність, інтерактивність та доступність [4].

Учні швидко звикають до всього нового, особливо, якщо це цікаво та легко у використанні. Вони із задоволенням працюють з відносно недорогими смартфонами, електронними книгами, нетбуками, планшетами та спеціалізованим програмним забезпеченням, адже це полегшує процес засвоєння знань, робить його інтерактивним.

Застосування мобільних пристроїв забезпечує зв'язок учнів із учителем за допомогою Інтернету – на відміну від традиційного навчання, де таке об'єднання можливе лише в межах навчального закладу. Учитель відіграє роль консультуючого керівника, котрий спрямовує діяльність учня [2].

Мобільні пристрої не заважають соціалізації старшокласників, котрі активно обговорюють процес навчання у форумах та чатах соціальних

мереж. Проте слід зазначити, що суцільна віртуалізація навчання може призвести до втрати соціальних контактів як між учнем та вчителем, так і між самими учнями. Лише комбінація традиційного та мобільного навчання здатна не лише дати знання, а й сформувати загальну культуру особистості [5].

Узагальнюючи все вищесказане, можна зробити висновки, що мобільні технології – це, безумовно, перевага нашого сучасного світу. Вони підвищують інтерес учнів до отримання знань, позитивно впливають на продуктивність праці, розширюють можливості доступу до навчальної інформації, перетворюють навчання на захоплюючий і цікавий процес. Але не потрібно забувати про традиційне навчання, а поєднувати його з мобільним, оскільки цей варіант є найефективнішим.

Література

1. Калуга Т. А. Мобильное обучение в дистанционном образовании [Електронний ресурс] / Т. А. Калуга // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 12 (223), Ч. I. – С. 113–123. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2011_12_1/15.pdf.
2. Рашевська Н.В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / Н. В. Рашевська. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – К., 2011. – 21с.
3. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / С. О. Семеріков; науковий редактор академік АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
4. Стрюк М.І. Навчальний об'єкт як компонент мобільного навчання / М. І. Стрюк, А. М. Стрюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – Вип. 18: Інноваційні технології в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід. – С. 83-85.
5. Kravtsov H. Knowledge Control Model of Distance Learning System on IMS Standard / Innovative Techniques in Instruction Technology, E – learning, E – assessment, and Education. – Springer Science + Business Media V.B. – 2008. – P.195-198.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У НАВЧАННІ ГОВОРІННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

На формування особистості дитини впливає багато чинників, серед яких чільне місце посідає культура й мистецтво. Поступово знайомлячись з культурною спадщиною людства, дитина прилучається до її цінностей, збагачує власний життєвий досвід, має можливість творчо застосовувати набуті знання у притаманних їй видах діяльності. Відповідно, розвивається уява, мислення, комунікативні навички, креативність, вміння розуміти іншого тощо.

Формування творчих здібностей, як правило, пов'язане з грою. Адже давно відомо, що гра є провідною діяльністю дитини, тому й «веде» за собою її розвиток. Через гру, експерименти, творчість дитина пізнає навколишній світ. У грі дитина робить спроби знайти своє місце у житті.

Засоби театральної педагогіки вчителів налагодити роботу в класі та налаштувати дітей на роботу. Такі засоби вчитель може використовувати як для навчання говоріння так і для розвитку інших навичок, наприклад — читання.

Вчитель може залучати учнів до таких видів театральної діяльності, як драматичні ігри, симуляції, імпровізації та рольові ігри. Вони вдосконалюють усні навички учнів та формують їх вміння мислити. Експериментальне дослідження, орієнтоване на розвиток навичок говоріння засобами театральної педагогіки, проведене у 8-В класі технічного ліцею в м. Вінниця у 2016 році, довело, що матеріал, представлений засобами театральної педагогіки, засвоюється та запам'ятовується учнями краще. Експеримент проводився тривав 28 днів.

Експериментальне дослідження включало такі етапи:

- 1) підготовчий,
- 2) констатувальний,
- 3) формувальний,
- 4) результатуючий.

Рівень говоріння учнів визначався за наступними критеріями:

Критерії оцінювання діалогічного мовлення:

- 1) уміння реплікувати;

- 2) уміння створювати діалогічні єдності;
- 3) уміння створювати мікродіалоги;
- 4) уміння створювати діалоги.

Критерії оцінювання монологічного мовлення:

- 1) уміння об'єднувати зразок мовлення рівня фрази в понад-фразову єдність;
- 2) уміння створювати власне монологічне висловлювання понад-фразового рівня;
- 3) уміння створювати власне монологічне висловлювання текстового рівня.

Констатувальний етап показав, що рівень сформованості навичок говоріння в експериментальній та контрольній групах знаходяться майже на однаковому рівні. У відсотковому відношенні на етапі реплікування в експериментальній групі знаходяться приблизно 42 % учнів, на початковому етапі – 34%, на середньому етапі – 16%, та лише 8% учнів мають високий рівень сформованості діалогічного мовлення.

Щодо рівня сформованості навичок монологічного мовлення, на констатувальному етапі показники у двох групах також майже однакові.

В експериментальній групі, при створенні власного монологічного висловлювання понад-фразового рівня 41,7% учнів знаходяться на початковому рівні, 33,3% – на середньому та по 16,7% на достатньому та високому рівні лише 8,3%.

Під час експериментального дослідження використовувались вправи для розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення із застосуванням засобів театральної педагогіки. Для розвитку навички діалогічного мовлення, а саме для навчання реплікування, використовувались вправи, які виконувались в режимі «учитель - учень¹», «учитель - учень²». Вчитель повідомляв про те, що він захоплюється кінематографом, учням пропонувалось також висловитись про те, що їм також подобається кінематограф.

Для навчання самостійного вживання діалогічних єдностей учням пропонувалися вправи, де робота відбувалася в режимі «учень¹ - учень²», тобто робота учнів в парах. Учителю пропонував наступну історію: до нашої школи приїхали гості – відомі актори Німеччини. Ви хочете піти з ними в кінотеатр подивитися фільм. Скажіть своїм іноземним гостям, чим цікавитесь ви, а він повідомить про свої вподобання.

Для навчання учнів об'єднувати засвоєні ними ДЄ у мікродіалоги використовувались відповідні опори, а також прослуховування мікродіалогів-зразків, після яких учні створювали власні мікродіалоги, працюючи в парах.

Вчитель ставив таке завдання: запросить свого іноземного гостя піти до кінотеатру у вихідний день. Скажіть йому про свої вподобання, з'ясуйте, чим цікавиться ваш гість. Домовтесь, який фільм будете переглядати.

Щоб навчити учнів створювати власні діалоги різних функціональних типів, використовувались лише природні опори – концертні афіші, малюнки, слайди тощо. Вчитель пропонує наступне завдання:

(першому патнеру): Ви – гід, який працює з іноземними туристами, що прибули в Україну самостійно. Ваше завдання - скласти і реалізувати культурну програму туриста: з'ясуйте його/її смаки, запропонуйте відвідати концертний зал; допоможіть вибрати і придбати квитки на концерт.

(другому партнеру): Ви іноземний турист, що вперше прибув в Україну. Обговоріть зі своїм гідом культурну програму, домовтесь про відвідання концерту згідно з вашим уподобанням.

Для того щоб навчити учнів об'єднувати зразки мовлення рівня фрази у висловлювання понадфразового рівня використовувались вправи на приєднання, які виконуються в режимах "учитель-учень" (учень 1, 2, 3 ...), "фонограма-учень", "учень-клас". Наприклад вчитель пропонує: діти, давайте розкажемо про наш кабінет іноземної мови. Я почну, а ви допомагайте мені, будь ласка.

Щоб навчити учнів будувати висловлювання понадфразового рівня, використовувались мовленнєві опори у послідовності від найповніших до недостатньо повних. Режими роботи: "учень-клас", "учень-група учнів", "учень-учень". Наприклад: вчитель пропонує дітям уявити себе в студії прогнозу новин. Кожен, передаючи, «мікрофон» та використовуючи опорну схему, має висловитися про погоду.

Щоб навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів вчитель пропонував сюжет, по якому учні мали підготувати власне монологічне висловлювання. Наприклад: вчитель пропонує учням підготувати розповідь-монолог про свою улюблену пору року. Вчитель використовує фотографії пір року на інтерактивній дошці, для кращого сприйняття ситуації учнями.

Після проведеного експериментального дослідження показники в експериментальній групі покращилися. Порівнявши середній бал рівня сформованості діалогічного мовлення можна зробити висновки, що приріст загального балу між результатами констатувального і діагностичного зрізу у експериментальній групі становить 21 одиницю, а середній бал зріс на 1,75 одиниці. Результати у контрольній групі майже не змінилися. Порівнявши середній бал рівня сформованості монологічного мовлення можна зробити висновки, що приріст загального балу між результатами констатувального і

діагностичного зрізу у експериментальній групі становить 22 одиниці, а середній бал зріс на 1,8 одиниці. Результати у контрольній групі майже не змінилися.

Отже, можна зробити висновок, що засоби театральної педагогіки дійсно є ефективними у навчанні учнів говоріння. Вони формують мовну компетенцію учнів, розвивають увагу дітей. Драматизація сприяє розвитку мислення, розробці прийомів співтворчості та інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітьми, гнучке і гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, самостійної та педагогічно скерованої.

Література

1. Василюшин М.П. Комунікативно-ігрове навчання іноземної мови / М.П. Василюшин // Deutsch. – 2010. – № 13. – С. 3.
2. Дручків Н. Ю. Методика застосування дидактичних ігор у формуванні лексичних навичок усного іншомовного мовлення учнів середньої школи / Н. Ю. Дручків, О. О. Паршикова, О. О. Стеценко // Наука і сучасність: збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2005. – Том 47. – С. 53 – 63.
3. Пахомова Т. Впровадження комунікативного підходу у викладанні іноземних мов / Т. Пахомова // Школа. – 2011. – № 8. – С. 78-80.

Ірина Максименко
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – канд. пед. наук, доц. О.А. Подзигун

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ми живемо в епоху бурхливого розвитку цивілізації. Щодня з'являються нові винаходи, вдосконалюється техніка, спрощуються процеси виробництва та відпадає потреба у нещодавно необхідних нам речах. Інформаційні технології стрімко увірвалися в усі сфери нашого життя і стають такою ж реальністю, як телефонний зв'язок чи подорожування літаком і спрощують спілкування та співробітництво. Без сумніву можна сказати, що інформаційні технології в першу чергу стирають кордони і перешкоди на шляху до здобуття знань, і насамперед вчителі повинні бути зацікавлені в тому, щоб зробити навчання більш продуктивним і

різноманітним, а тут в жодному разі не можна обійтись без залучення інформаційних технологій на уроках.

Інформаційні технології – загальний термін, який використовують для посилань на всі технології, зв'язані зі створенням, обробленням, збереженням, використанням, пересиланням і керуванням інформацією. Інформаційні технології в освіті – це освітні технології з використанням комп'ютерів. В останні роки термін «інформаційні технології» заміняє поняття «комп'ютерні технології» навчання.

Інформаційно-комунікаційні технології можна віднести до технологічних засобів, і вони спрямовані на підготовку особистості інформаційного суспільства, формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, формування дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень, забезпечення великим обсягом якісної інформації [2, с. 35].

Використання комп'ютерних засобів навчання дозволяє збільшити обсяг аудіовізуальної інформації для засвоєння учнями, що у свою чергу сприяє розвитку їхнього мислення, формуванню системи розумових дій, здатності до самостійної творчої роботи.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносяться: інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

Мультимедійні програмні засоби дозволяють учителю поєднувати текстову, графічну, анімаційну, відео- і звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу [1].

Основними перевагами використання інформаційних технологій в навчальному процесі є:

- індивідуалізація навчання;
- інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- зростання обсягу виконаних на урок завдань;
- розширення інформаційних потоків при використанні Інтернет;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи [3].

Таким чином, проведення уроків з використанням інформаційних технологій робить процес навчання цікавішим та інтенсивнішим. Але слід зауважити, що комп'ютер не заміняє вчителя, а лише доповнює його. Комп'ютер з доступом у всесвітню мережу Інтернет природно вписується в

життя школи і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання та зробити його інтерактивним.

Література

1. Клачкова М. А. Використання мультимедійних технологій на уроках англійської мови / М.А. Клачкова. – Режим доступу: <http://fel2005.dp.ua/docs/blog/06/040.pdf>
2. Мисечко О.В. Нові інформаційні технології в процесі навчання іноземної мови / О.В.Мисечко // Іноземні мови. – 2010. – №3. – С. 34-36.
3. Яковлева Т.В. Використання інноваційних технологій при вивчанні англійської мови / Т.В. Яковлева. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/

Владислав Матвійчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., доц. Л. В. Дробаха

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ СИТУАЦІЙНИХ ІГОР В ІНТЕРАКТИВНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Модернізація української освіти визначає соціальні вимоги до системи освіти. Суспільству, що розвивається, потрібні сучасно освічені, етичні, завзяті люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи можливі наслідки, здібні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю. Тому все частіше піднімається питання про застосування нових технологій. Це не лише нові технічні засоби, але й нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, найбільш прийнятних для певної навчальної теми методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Традиційне тлумачення терміну «методи навчання» є таким: це «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача й студентів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань». На практиці буває важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний «пакет», систему прийомів, за допомогою яких педагог і студенти реалізують поставлені цілі [2, с. 176].

Треба зазначити, що виникнення нових методик викладання і навчання іноземних мов вимагатиме від викладача додаткової відповідальності та оволодіння спектром нових навичок, тобто постійно вдосконалювати навчальний матеріал, який міг би зацікавити студента, привернути його увагу і дати необхідний обсяг знань у зв'язку зі швидким оновленням інформації. Тому він має виконувати більш складне завдання – інтерпретувати знання, створювати атмосферу активного інтелектуального спілкування, допомагати кожному студенту формувати свої наукові інтереси відповідно здібностей і талантів, тобто бути для студентів своєрідним наставником [1, с. 83].

Найголовнішим для будь-якого вчителя є результат, тобто рівень володіння учнем необхідними мовленнєвими та мовними навичками. Від чого ж залежить успіх уроку англійської мови (як і будь-якого іншого уроку)? Однією з основних умов успіху уроку є чітке бачення кінцевої мети – результату, якого ми прагнемо досягти по закінченню теми. При плануванні всіх уроків теми ставиться чітка й конкретна мета:

- введення лексичних і граматичних структур; ретельне відпрацювання їх за допомогою численних вправ з поступовим ускладненням (принцип повторюваності, ротації лексико-граматичних одиниць), використовуючи при цьому всі основні види діяльності: говоріння, читання, аудіювання, письмо;

- доведення їх до автоматизму;

- заключний – комунікативний (творчий) етап [2, с. 177].

В умовах обмеженості календарних годин найбільш ефективними з точки зору засвоєння мовного матеріалу та зацікавленості студентів у процес навчання на неспеціальних (немовних) факультетах є проектний метод, метод «мозкової атаки», метод Case Study та метод ділових рольових ігор. В нашому дослідженні зупинимося на розгляді останнього.

У ході рольової гри студенти неспеціальних факультетів змушені вирішувати різноманітні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції. Безперечна перевага даних інтерактивних методів навчання перед іншими полягає в тому, що вони потребують активності з боку кожного учасника заняття, знімають емоційні й комунікативні бар'єри, сприяють набуттю й формуванню у слухачів не

тільки професійних, але й певних особистісних якостей: зібраності, старанності ініціативності, креативності, комунікативності тощо.

Основним методом на заняттях є дидактична гра. Вона повинна викликати зацікавленість у мовленнєвій діяльності, змусити говорити навіть сором'язливих і мовчазних студентів. Гра допомагає сформувати певні мовленнєві уміння, уникнути фізичного та інтелектуального перевантаження, допомагає краще засвоїти мовний матеріал в ситуаціях, які близькі до реальних. Наприклад, гра «У магазині» («At the shop»). Педагог: «Щоб продавець продав вам товар, слід назвати усі продукти англійською мовою». Студент: «Bread, butter, salt, tomato...». За основу ігрового сюжету використовуємо ситуацію з життєвого досвіду, конкретні ігри з предметами повсякденного вжитку, дії в ігрових ситуаціях. Форма кожного заняття – це уявна ігрова ситуація в повному розгорнутому вигляді [1, с. 112-114].

Отже, ділові рольові ігри на заняттях іноземної мови сприяють передачі накопиченого досвіду; одержанню нових знань з іноземної мови; правильній оцінці вчинків; розвитку іншомовних навичок спілкування; розвитку сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, активності, дисциплінованості, спостережливості, уважності тощо. Крім того ситуаційні вправи мають величезну методичну цінність, цікаві як викладачу, так і студенту.

Література

1. Аболикіна Н.В. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти / Н.В. Аболикіна, Л.О. Базиль, О.А. Гриценко. – Черкаси, 2010. – 270 с.
2. Щерба О.А. Використання інтерактивних методів в процесі формування умінь навичок іншомовного спілкування / О.А. Щерба //Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: Матеріали IV Міжнародної конференції, 25 квітня 2014 р. – Харків, 2014. – С. 176-178.

Дар'я Мизинюк

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Наук. керівник – асист. І.І. Оніщук

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Використання сучасних інформаційних технологій на занятті – надзвичайно актуальне і водночас проблематичне питання для викладача іноземної мови. В методиці викладання іноземних мов ця проблема

розробляється із початку ХХ століття. Сьогодні використання інформаційних технологій – одна з умов успішного вивчення іноземної мови. Тому викладач іноземної мови повинен, окрім ґрунтовної фахової підготовки, володіння сучасною комунікативною методикою.

В останні роки все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій у школі. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які дозволили б кожному виявити свою активність, свою творчість. Сучасні педагогічні технології такі, як навчання в співробітництві, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію його з урахуванням здібностей студентів і схильностей.

Основна мета вивчення іноземної мови у школі – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (освітня, виховна, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. Комунікативний підхід має на увазі навчання спілкуванню і формування здатності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету [13, с. 19].

Інтернет з усіма своїми можливостями й ресурсами – засіб реалізації багатьох цілей і завдань. Наведемо декілька прикладів завдань, які ми можемо виконати з допомогою Інтернету: самостійний пошук інформації, тих, хто навчається для створення певного проекту, презентації; поглиблення самостійного вивчення основної чи другої іноземної мови; самостійна підготовка до здачі екзамену екстерном; формування і розвиток умінь та навичок читання, безпосереднього використовуючи матеріали різного ступеня важкості; формування і розвиток навичок аудіювання на основі аутентичних звукових текстів мережі Інтернет; удосконалення вмінь монологічного й діалогічного висловлювань на основі представлених викладачем чи учнем матеріалів із мережі Інтернет; удосконалення навичок письма, самостійно відповідаючи на електронні листи; поповнення лексичного запасу, активного чи пасивного, лексикою сучасної іноземної мови [15, с. 85].

Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але і змушує учнів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови. Головне вміння – спонтанно, гармонійно реагувати на висловлення інших, виражаючи свої почуття і емоції, тобто ми можемо розглядати інтерактивність як спосіб саморозвитку через Інтернет, можливість спостерігати і копіювати використання мови.

Застосування комп'ютерів на заняттях з англійської мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу. При такому навчанні засвоюється набагато більша кількість матеріалу, чим це робилося за той самий час в умовах традиційного навчання. Крім того, матеріал при використанні комп'ютера краще засвоюється. Комп'ютер забезпечує і всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчального процесу. Контроль, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу, він виконує функцію зворотного зв'язку між учнем і викладачем. При використанні комп'ютера для контролю якості знань учнів досягається також велика об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань усіх учнів [11, с. 94].

Ефективне вивчення іноземної мови передбачає насамперед усвідомлення національного культурного контексту, а коли мова йде про іноземну мову за професійним спрямуванням, то й сфери професійної діяльності. Подкасти дають змогу учням ознайомитися зі зразками автентичного мовлення, з актуальними питаннями та проблемами в галузі транспортних технологій у глобальному масштабі і водночас залучитися до процесу їхнього обговорення. Використання автентичних подкастів на заняттях сприяє зануренню учнів у англomовне середовище, що спонукає їх артикулювати власне розуміння питання чи проблеми англійською мовою [16, с. 41].

Використання Інтернету на уроці не повинно бути хаотичним та безсистемним. Проектуючи навчальне заняття з використанням Інтернет-мережі, необхідно чітко визначити завдання навчання, розвитку та виховання. При цьому конкретизувати рівень, на якому будуть здійснюватися цільові установки: загальне ознайомлення з новою темою, засвоєння теоретичного аспекту матеріалу, що вивчається, формування практичних умінь і навичок, перевірка знань [5, с. 67].

Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань на занятті з англійської мови. Враховуючи всі переваги й можливості сучасних інформаційних технологій, не варто забувати, що комп'ютер, здійснюючи цілу низку функцій навчання, все ж таки не може повністю замінити викладача іноземної мови. Комп'ютер не потрібно протиставляти викладачу, а використовувати його як засіб підтримки його професійної діяльності.

Література

1. Владимирова Л.В. Интернет на уроках иностранного языка / Л.В.Владимирова // ИЯШ. – 2002. – №3. – С.39-41.
2. Машбиць Ю. Нові інформаційні технології навчання / Ю. Машбиць // Педагогічна газета. – 2008. – Листопад (№ 11). – С. 3-8.
3. Москалева И.С. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка / И.С.Москалева, С.К.Голубева // Иностранные языки в школе, 2005. – №1. – С.83-87.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
5. Пашивікіна К. В. Організація самостійної роботи студентів у ВТНЗ засобами інформаційних технологій [Електронний ресурс] / К.В.Пашивікіна, М.Ю.Мартиненко – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_15/.

Валерія Мудрак

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. К. А. Поселецька

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вивчення німецької мови може здатися зовсім нудним і нецікавим заняттям, якщо цей процес протікає монотонно, включає один вид діяльності й ніяк не мотивує. Завдання вчителя – у такий спосіб піднести навчальний процес, щоб учень захотів учити німецьку, прагнув розуміти її й був готовий говорити нею.

Одним з основних стимулів до навчання є гра. Адже в комплексі з дискусіями й дебатами ігри, зокрема, рольові ігри на уроках німецької мови є найбільш інформативними й результативними методами навчання з погляду сприйняття. У процесі гри учень долає свою самотність і тривожність. Використання різних ігор на уроці німецької допомагає опанувати нею у цікавій формі, розвивати пам'ять, увагу, кмітливість, підтримувати інтерес до мови як такої.

Включаючись у рольові ігри на уроках німецької мови, учні представляють себе в ролі когось іншого в конкретній ситуації, поведуться

належним чином згідно з правилами цієї гри. Соціальні (лікар, продавець), міжособистісні (друзі, однокласники), психологічні (нейтральні, позитивні, негативні персонажі) ролі, які виконують учні, сприяють тому, що вони вчаться спілкуватися й обговорювати питання, розуміти й оцінювати почуття інших людей, вирішувати проблеми. Кінцевою метою будь-якої рольової гри на уроках німецької мови є одержання нових знань і відпрацьовування їх до навичок.

Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. «Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості» – так стверджував великий педагог В. Сухомлинський [1, с.65].

Створюючи у навчанні імітацію конкретних умов, гра служить засобом розвитку теоретичного і практичного мислення, актуалізації, використання і закріплення знань. Гра завжди передбачає прийняття рішень – що сказати, як відповісти, як виграти? Бажання вирішити ці питання загострюють розумову діяльність гравців, пробуджують інтерес і активність учнів. Це сприяє більш швидкому і надійному запам'ятовуванню іншомовних слів та речень, особливо, якщо знання цього матеріалу є обов'язковою умовою активності учнів.

Застосування ігрових форм на уроках іноземної мови є дуже важливим, адже гра допомагає зробити будь-який навчальний матеріал цікавим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій та полегшує процес засвоєння знань. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до ігрової діяльності залучаються навіть найпасивніші учні. Таким чином, гра додає навчальному процесу комунікативну спрямованість, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння нею. Гра несе в собі також моральні основи, що перетворює вивчення іноземної мови в радісний, творчий та колективний процес.

Література

1. Димент Л. Г. Организация игр на уроке / Л. Г. Димент // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С.10-16.
2. Севко Г.К. Игровые технологии / Г.К. Севко // Школьные технологии. – 2006. – №4. – С.23-33.

РОЛЬ ТА ЗМІСТ ОСНОВНОГО ЕТАПУ РОБОТИ З АУДІОКНИГОЮ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Аудіокнига є допоміжним, але досить ефективним засобом навчання іноземної мови. Робота з аудіо книгою проходить у три етапи: підготовчий, основний та заключний. У розробленій нами методиці роботи з аудіокнигою основний етап відіграє головну роль та несе найбільше навантаження. Тому далі пропонуємо його розглянути більш детально.

Основний етап характеризується власне роботою з текстом АК художнього твору та містить три взаємопов'язані комплекси вправ: аудіювання глави АК (А), паралельне аудіювання та читання глави АК (АЧ) та самостійне читання глави АК (Ч.) Робота з вправами даних комплексів проходить у три етапи: передтекстовий, текстовий та після текстовий. Кожен комплекс має певну мету та виконує відповідне завдання [2, с.4].

Комплекс (А) включає автономне аудіювання, метою якого є загальне розуміння тексту, введення учнів в атмосферу твору. Група вправ даного комплексу має цілий ряд цілей: розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (антиципації, осмислення, аудитивної пам'яті) та власне вмінь аудіювання (розуміння основної думки тексту), контроль сприйняття та розуміння загальної інформації тексту твору.

(АЧ) комплекс включає вправи на паралельне (одночасне) аудіювання та читання. Основною функцією вправ даного комплексу є компенсаторна (на заповнення прогалин розуміння під час першого прослуховування) та порівняння засобів вираження емоційного плану у звуковій формі (інтонація, ритм, гучність, паузація, наголос) та на письмі у друкованому тексті (пунктуація, кількість окличних та запитальних речень), розуміння основного змісту тексту.

Комплекс (Ч) передбачає автономне вивчаюче читання тексту АК з детальним розумінням тексту твору. Ціль третього комплексу вправ – інтенсивна робота як з мовною стороною тексту так і його змістовою складовою. Важливим також на цьому етапі є критичний аналіз твору, формування власної думки про твір, задум автора.

Отже, основний етап роботи з аудіо книгою художнього твору включає три взаємопов'язані комплекси вправ, метою яких є інтегрований розвиток вмінь аудіювання та читання та цілої низки супутніх навичок та

вмінь. Такий комплексний підхід, на нашу думку, сприятиме повному та глибокому опрацюванню як мовної так і змістової складових тексту, розвитку міцних навичок та вмінь аудіювання та читання.

Література

3. Малыгина Е. В. Комплекс упражнений для обучения аудированию / Е.В.Малыгина // Молодой ученый. — 2010. — №7. — С. 283-287.

4. Черныш В.В. Методика работы с аудиокнигой на уроках английского языка в средних специализированных школах с углубленным изучением иностранного языка / В.В.Черныш. – Иноземні мови. – 2000. – №3. – С. 3–8.

Анна Несміянова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – асист. І.І. Оніщук

КРЕАТИВНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема навчання граматичного матеріалу іноземної мови на сьогодні постає доволі гостро, особливо, що стосується молодших школярів. На жаль, чимало учителів лише сухо подають іншомовну граматику, формулюючи різні правила та репрезентуючи приклади. Беручи до уваги вікові особливості молодших школярів, не слід забувати, що ефективність навчання граматичних понять учням молодших класів, використовуючи звичайні «сухі» методи, практично дорівнює нулю.

Щоб досягнути бажаного результату, варто використовувати оригінальні, креативні прийоми, особливо під час навчання граматики іноземної мови. Таких засобів є доволі багато. Серед них найбільш виразними є ігри, використання мультимедійних технологій (презентації PowerPoint, інтерактивні завдання, короткометражні мультфільми, відео, слайд-шоу) та казки.

Гра – це один з найбільш ефективних методів вивчення мови, передусім це стосується молодшого віку. З їхньою допомогою складний матеріал можна подати просто та зрозуміло. Ігри користуються популярністю ще з давніх-давен. Видатні педагоги запевняли, що в самій грі закладений неабияка перспектива. Відомі діячі, такі як Франсуа Рабле, Еразм

Роттердамський, у свою чергу, вважали, що використання ігрових прийомів, насамперед на уроках вивчення іноземних мов, варте уваги [3].

Варто усвідомлювати, що використання ігор не повинне повністю виключити з уроку інші види робіт, а лише слугувати як допоміжний засіб при навчанні учнів молодшої школи англійського граматичного матеріалу. Крім того, далеко не кожен гру варто використовувати на уроках. Щоб зрозуміти чи можна використовувати ту чи іншу гру під час занять, Вікторія Жураковська та Маурін Стімола запропонували ряд запитань, на які учитель має дати відповідь перед тим як включати її в хід роботи. Серед них найбільш основними є: «Чи розвиває ця граматична гра певні навички? Якщо так, то які?», «Яка мета гри?», «Чи відповідає вона віковим особливостям учнів?», «Чи ця гра підходить до рівня знань, яким володіють ваші учні?», «Чи усі школярі будуть задіяні у таку форму роботи?», «Чи сподобається така гра вашим вихованцям?» та ін. [1].

Використання мультимедійних засобів є одним з найбільш результативних прийомів. Залучення мультимедії зазвичай активізує та мотивує дітей, що сприяє кращому засвоєнню нового матеріалу. Презентації PowerPoint, короткометражні мультфільми, відео та слайд-шоу можна використовувати для пояснення нового граматичного матеріалу. Інтерактивні вікторини, у свою чергу, можуть бути гарним доповненням до уроку систематизації та закріплення знань або перевірки розуміння тієї чи іншої теми.

Важливим елементом у житті майже кожного учня з самого дитинства є казка. Вони захоплюють дітей, тому використання казок під час занять буде доречним засобом для підвищення мотивації школярів. Тренування школярів певних граматичних структур втомлює, діти швидко починають нудьгувати, а казки можуть зробити таку одноманітну роботу більш захоплюючою та інтригуючою [2, с. 34].

Отже, для того, щоб граматичний матеріал був успішно засвоєний дітьми, варто використовувати оригінальні та креативні прийоми, такі як ігри, презентації Power Point, інтерактивні завдання, короткометражні мультфільми, відео, слайд-шоу та казки.

Література

1. Zurakowski V. The Ultimate Guide to ESL Grammar Games [Електронний ресурс] / V. Zurakowski, M. Stimola. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-grammar-games/#>.
2. Кравчук Т. М. Ефективні засоби формування граматичних навичок учнів початкових класів на уроках англійської мови / Т. М. Кравчук. – Житомир, 2015. – 36 с.

3. Олійник Н. Ігри як один із важливих методів навчання англійської мови в початкових класах [Електронний ресурс] / Н. Олійник. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/igri-yak-odin-iz-vazhlivikh-metodiv-navchannya-ang.html>.

Вікторія Первак
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол.н., доц. Т.В.Глазунова

ПЕРЕВАГИ ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Навчання письма є невід'ємною частиною вивчення іноземної мови загалом. Широкий асортимент підручників з іноземної мови не задовольняє потреби споживача на ринку праці. Вчитель сьогодення має володіти не лише відмінними знаннями з фахової дисципліни, а й використовувати різні засоби навчання.

Освіта в Україні набуває нових рис: комп'ютеризація навчального процесу спонукає до заміни традиційних форм навчання, на більш сучасні. У даному випадку широкий асортимент у виборі навчального матеріалу здатен задовольнити потреби викладача. Проте чи здатен він задовольнити потреби студентів?

Задля того, аби досягти успіху у навчанні молодого покоління, саме навчання варто організовувати там, де студенти проводять найбільше вільного часу – у соціальних мережах. Молодь звикла використовувати соціальні мережі задля обміну фото-, відео-, аудіо- матеріалами. Завдання викладача 21 століття полягає у тому щоб показати студентам інший варіант використання всесвітньої павутини.

Існує декілька суттєвих переваг використання Інтернет-технологій у навчанні іноземної мови :

1. Підвищення навчальної мотивації студентів.
2. Використання Інтернету на уроках англійської мови робить процес навчання більш активним, надає йому характеру дослідження та пошуку.
3. Володіння комп'ютерними навичками високо цінується на ринку праці. Викладач, який здатен організувати вивчення навчального матеріалу не лише у класній кімнаті, а й дистанційно, завжди буде попереду колег, які віддають перевагу традиційним методам навчання.

4. Застосування соціальних мереж робить можливим спілкування з носіями мови, що є каталізатором для подолання мовного бар'єру. Студенти мають змогу не лише висловлювати власні думки, дискутувати, а й дізнатись більше про культуру, звичаї та традиції країни.

5. Зрозумілість інтерфейсу соціальних мереж дає змогу заощадити більше часу, який студенти б витратили на адаптацію до нового комунікативного простору [3].

Таким чином, використання соціальних мереж у вивченні іноземної мови стимулює пізнавальну діяльність студентів, підвищує рівень зацікавленості, виконує освітню та розвиваючу функції.

Література

1. Мунтян С. Г. Застосування Інтернет-технологій при навчанні студентів іноземних мов професійного спрямування / С. Г. Мунтян. – 2012. – С. 343–347.

2. Черниш В.В. Інтернет-технології у професійній діяльності вчителя: вивчаємо та викладаємо іноземні мови / В.В.Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – 2011. – 64 с.

3. Щербина А. А. Социальная сеть как средство повышения качества образования. / редкол.: В. С. Пономаренко [та ін]. — Х.: ХНЕУ, 2011. — С. 382–383.

Ірина Петришина
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.М. Ігнатова

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Основне завдання педагога в навчанні англійської мови полягає в тому, щоб перенести акцент із різних видів вправ на творчу смислову діяльність учнів, яка полягає у володінні певними мовними засобами. Метод проєктів може дозволити розв'язати це дидактичне завдання і відповідно перетворити уроки англійської в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значимі для учнів проблеми з врахуванням особливостей культури країни і по можливості на основі міжкультурної взаємодії.

Методика проєктного навчання широко використовується для узагальнення знань і умінь по вивченій темі. Проєкт - це творча діяльність школяра, відповідна його фізіологічним та інтелектуальним можливостям, з урахуванням вимог, що пред'являються державним стандартом.

Характерною рисою проектної діяльності є багаторазова вживаність. Ця методика може бути використана на кожному рівні навчання.

Сучасні УМК видані у Великобританії видавництва Оксфорд і Пірсон приділяють достатню увагу проектної діяльності на уроках.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів: індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують у визначений термін. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Метод проектів завжди припускає розв'язування якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей. Завдання викладача, полягає в тому щоб будувати свої уроки на основі потреб кожного учня, максимально забезпечити прояв активності, самостійності, розвивати ситуацію успіху, творчості, поважати інтереси кожного.

Викладачу потрібно розробити план проектної роботи і продумати систему комунікативних вправ, яка забезпечуватиме її мовний рівень. Учні повинні вільно володіти активною лексикою і граматикою в рамках навчальної теми, перед тим як переходити до обговорення проблемних питань. Тому доцільно на своїх уроках давати вправи *"Let's imagine, that..."*, *"Continue sentence..."*. Учні пропонуються в прихованому вигляді проблема, яку потрібно виявити, сформулювати, давши відповідь на проблемні запитання. На цьому етапі обговорюється зміст і характер проекту, способи збору інформації, створюються мікрогрупи з урахуванням психологічної сумісності партнерів, рівня володіння мовою, можливості лідерства, творчих здібностей.

На першому етапі варто розробити план проектної роботи та систему комунікативних вправ, що забезпечує її мовний рівень. Учні повинні вільно володіти активною лексикою і граматикою в рамках навчальної теми, перед тим як переходити до обговорення проблемних питань. Слід ретельно відпрацювати граматичні вправи з підручника, або запропоновані вчителем типу « утвори потрібну граматичну форму дієслова», « Назви негативний варіант цього речення», «Переведи речення з української на англійську, німецьку» і т. д.

Другий етап (уроки 2 - 8) забезпечує мовні і мовленнєві вміння школярів. Паралельно з цим проводиться поетапна робота над проектом.

Тексти з підручника є змістовною базою для розвитку мовленнєвих і дослідницьких умінь учнів. Поряд з роботою з формування мовних і мовленнєвих умінь у рамках обговорюваної проблематики необхідно навчити їх стратегії і тактики групового спілкування. Велике значення при

цьому має цілеспрямоване навчання комунікативним мовним штампам. Спочатку учні вчаться висловлювати власну думку. В даному випадку використовуються кліше типу: *I think, It seems to me* і т. д.

Потім для підсумкової дискусії учням пропонуються фрази згоди (*Yes, I think so. Right. That's true.*) і заперечення (*Sorry, I don't think so. I'm afraid you are wrong.*) і узагальнення сказаного (*On the whole. In general.*) Тренування школярів у використанні цих мовних кліше починається відразу з другого уроку в різних вправах. Можна запропонувати учням розробити в парах невеликий діалог з використанням даних комунікативних фраз. При цьому виді діяльності учні не тільки запам'ятовують нові кліше і закріплюють лексику, але і вчаться зв'язному логічному висловлюванню думок.

Третій етап – захист і обговорення проєктів. Кожна група захищає перед класом свій проєкт за раніше згаданим планом. Після презентації проєктів передбачається загальна дискусія.

Проектна методика викладання іноземної мови є однією з найсучасніших методик. Активно розвиваючи інтегровані вміння та знання, ініціативу, співробітництво і взаємну відповідальність, вона справедливо поєднує на практиці фундаментальні принципи формування комунікативної компетенції учнів в процесі навчання мови із загальними завданнями і цінностями національної і європейської освіти.

Література

4. Дьоміна О. Метод проєктів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя / О.Дьоміна // Англійська мова та література. — 2012. — №3. — С. 7-10.
5. Енциклопедичний словник / За ред. О. Сліпушко — К.: ВЦ «Академія», 2008. — 768 с.

Олена Подуфала
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., доц. Т. В. Глазунова

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Аудіювання виступає невід'ємним компонентом навчання говоріння, пов'язане із вміннями читання, та письма, а також виступає засобом навчання, що використовується під час усної презентації мовленнєвого матеріалу та в усних тренувальних вправах рецептивно-репродуктивного характеру. Практична мета навчання аудіювання полягає в тому, щоб

навчити учнів розуміти іноземну мову на слух. Без оволодіння цим видом діяльності неможливо вивчити мову і оволодіти іноземною мовою на належному рівні.

Так, З. Кочкіна підкреслює, що «...засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навичок відбувається головним чином через слухання. Тому аудіювання мало б бути розвинутим краще інших вмінь...» [1, с. 17].

Під аудіюванням розуміють процес слухання і розуміння усних висловлювань. За А. Мірошніченко аудіювання — це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух [2, с. 7].

Із швидкоплинним розвитком суспільства та його потреб у системі освіти постійно з'являються нові прийоми та методи навчання іноземної мови. Вчителі відмовляються від застарілих вітчизняних методик, і починають використовувати закордонні, що відповідають новим вимогам сьогодення. Так, у процесі навчання аудіювання, так само як і в процесі читання, рекомендовано використовувати обидва підходи: підхід «зверху-донизу» («top-down») та підхід «знизу-доверху» («bottom-up»).

Ці підходи мають працювати разом. Так, під час прослуховування тексту, використовуючи підхід «знизу-доверху» («bottom-up»), розуміння почутого відбувається починаючи із звуків, які перетворюються в слова, що мають граматичні відносини між собою та лексичні значення, і так далі. А коли, ми використовуємо підхід «зверху-донизу» («top-down»), процесу аудіювання спочатку передують передбачення, фонові знання та досвід слухача. Тому учням слід використовувати обидва підходи, але з більшим акцентом на тому підході, який відповідає меті прослуховування в даному конкретному випадку [3, с. 26]. Проте, ці два підходи також можуть використовуватися і окремо, оскільки навички, яких вони вимагають дуже різні.

Якщо вчителі залучають своїх учнів передбачити зміст аудіотексту, можливо, використовуючи фотографії, або ключові слова, то вони використовують для цього підхід «зверху-донизу» («top-down»), заохочуючи їх використовувати свої фонові знання з даної теми. Все це допомагає краще зрозуміти зміст. Інші приклади використання цього підходу до навчання аудіювання включають в себе також презентацію серії знімків або послідовності подій, прослуховування аудіо запису розмов в різних місцях (в кафе, на вулиці тощо) із метою визначення, де вони відбуваються.

Останнім часом більший акцент робиться на розвиток підходу до навчання аудіювання, що відбувається «зверху-донизу» («top-down»). І це досить важливо, з огляду на те, що учні повинні вміти ефективно слухати

навіть тоді, коли стикаються з незнайомою лексикою або граматичними структурами [3, с. 26].

Успішне прослуховування багато в чому залежить від здатності поєднувати ці два підходи. Коли вчитель поєднує підходи «зверху-донизу» («top-down») та «знизу-доверху» («bottom-up»), учні стають успішними та умілими слухачами не лише у класі, а вже у реальних життєвих ситуаціях.

Таким чином, аудіювання відіграє досить важливу роль у процесі навчання іноземної мови. Без аудіювання не може бути такого процесу, як говоріння, адже не маючи умінь сприймання та розуміння іншомовного матеріалу на слух, учні не матимуть можливості розуміти один одного та відтворювати цей матеріал надалі у майбутньому.

Література

1. Кочкина З. Что должен слышать и слушать студент при овладении иностранным языком / З Кочкина // Иностранные языки в школе. – 1995. – №5. – С. 16-28.

2. Мирошніченко А. Аудіювання — це цікаво / А. Мирошніченко, В. Кончіч, Ю. Лайко. — Харків: Основа, 2012. — 111 с.

3. Brown J. Teaching the Spoken Language: an Approach Based on the Analysis of Conversational English / J. Brown, G. Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 183 p.

Катерина Подуфалова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – канд. пед. наук, доц. О. М. Яцишин

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Роль іноземної мови як предметної галузі освітнього процесу полягає у створенні умов для оволодіння вмінням використовувати іноземну мову як засіб комунікації для задоволення широкого спектру практичних потреб. Йдеться про формування комунікативної компетенції, тобто здатності і готовності здійснювати безпосереднє іншомовне спілкування. Основу комунікативної компетенції складають комунікативні вміння, одним із засобів розвитку яких є діалогічне мовлення.

Система навчання діалогу повинна передбачати оволодіння «діяльнісним» мовленням не як ригідною системою застиглих реплік або ретельно відібраним набором правил діалогу, а як живою, активною

мислительно-мовленнєвою діяльністю, що є повністю орієнтованою на особистість співрозмовника.

Відтак, актуальним завданням педагога є застосування таких лінгводидактичних засобів, які спонукали б учнів до розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків, резюмування та ін. засобами іноземної мови, яку вони вивчають. Перспективним у цьому контексті є застосування інтерактивних технологій навчання діалогічного мовлення, спрямованих на формування комунікативної компетенції.

«Інтерактивний» – термін латинського походження, запозичений в українську мову з англійської (англ. “inter” – «взаємний», “act” – «діяти»). Бути інтерактивним передбачає здатність взаємодіяти чи бути в режимі бесіди, діалогу з кимось або чимось (наприклад, комп'ютером). Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя й учня.

Інтерактив виключає домінування як одного з учасників спілкування, так і однієї точки зору над іншою. У процесі діалогового навчання формуються вміння критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні точки зору, приймати виважені рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими тощо.

Досвід використання прийомів інтерактивного навчання іноземних мов у гетерогенних за рівнем знань учнівських групах переконує в тому, що за умови системного й систематичного застосування ці форми дійсно дозволяють кожному учневі відчувати себе в «контексті» спільної роботи, формують комунікативну готовність до спілкування в малій групі на уроках, сприяють розвитку особистісної рефлексії, діють на становлення активної позиції у навчальній діяльності.

Характерною особливістю інтерактивних форм лінгводидактичної роботи є те, що змодельовані в них відповідні проблеми та навчальні задачі найчастіше вимагають не індивідуального вирішення, а спільного розв'язання в процесі співпраці учнів у малих групах. Це, безумовно, сприяє розвитку в учасників навчально-виховного процесу навичок спілкування та взаємодії, формування цілісно-орієнтовної єдності, гнучкої системи соціальних ролей в залежності від ситуації, прийняття норм та правил суспільної діяльності.

Таким чином, інтерактивність – це одна з характеристик діалогових форм процесу пізнання, що набуває все більш вагомого значення. Інтерактивне навчання змінює звичні форми навчання на діалогові, засновані на взаємодії та взаєморозумінні. Інтерактивна діяльність на уроках

передбачає організацію та розвиток діалогового спілкування, яке призводить до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного розв'язання загальних, але при цьому значущих для кожного учня, завдань.

Владислав Приходько
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. філол. н., асист. І. Д. Забужанська

ПРОБЛЕМАТИКА ВІДТВОРЕННЯ ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ НА ПИСЬМІ

Мовлення людини є унікальним явищем використання мови, саме тому відтворення мовлення на письмі викликає деякі труднощі в авторів, оскільки просодичні компоненти несуть у собі значну частину інформації, яка є важливою для інтерпретації повідомлення. Доволі часто ми читаємо цитати, висловлювання інших людей та не надаємо значення емотивному компоненту, який передається шляхом просодії. Тому варто розглянути основні способи передачі просодичних елементів на письмі шляхом пунктуаційних засобів.

Варто враховувати те, що основою нашого дослідження є аналіз сучасного політичного дискурсу, який базується на мові дипломатії та має чіткі правила. Утім, використання нетипових елементів мовлення у дискурсі є маркерами різних явищ, таких як агресія, ненависть, образа тощо. Саме на вивчення цього феномену спрямоване наше дослідження.

Серед стилістичних засобів, якими можна точно відтворити мовлення на письмі, є графон – навмисне спотворення орфографічних норм. Мета використання даного засобу може бути різна [3].

“I`m gonna to buy some milk”

У першому прикладі ми бачимо використання скорочення *gonna* – *going to*, це дає нам перше уявлення про соціальний статус мовця.

“WHAT R U DOING?”

У другому прикладі ми бачимо прописні літери. Згідно з етикету спілкування, так передають крик на письмі, тобто людина обурена чимось.

Є випадки, коли автор висміює фізіологічні вади людини:

«Я шказав тобі шо шпати не буду!»

Серед стилістичних засобів для привернення уваги використовується хайфонізація – написання слів через дефіс.

“Leave me alone. A-L-O-N-E”.

Цей засіб привертає увагу до читача, а також передає мовлення людини, яка вимовляє в дійсності слово по складах.

Окрім цього є загальні пунктуаційні засоби, які відображають інтонацію речення цілком: знак оклику «!» для підсилення інтонації, знак питання «?», крапка «.», кома «,» при перерахуванні предметів, або розділенні речень, три крапки «...» довга пауза, тощо. Їх використання зумовлене необхідністю передачі інтонації мовлення [2].

При передачі чужого мовлення також можуть використовуватися лексичні одиниці:

«Зустріч вже заплановано. – наголосив президент».

Однак у цьому випадку, авторське уточнення може не відповідати дійсній інтонації мовця, оскільки потрібно враховувати суб'єктивне враження та ставлення до ситуації автора.

Сучасні технології дозволяють записувати та відтворювати мовлення людини, тому передача відбувається без спотворень, але питання декодування інформації залишається відкритим, оскільки просодичні засоби можуть бути розцінені слухачами по-різному. Наприклад:

«Лектор вийшов на трибуну, але не починав свою промову. Аудиторія говорила про своє, не помічаючи лектора. Він все ще мовчав. Потім хтось на це звернув увагу, подумав, що він розхвилювався, забув текст, по залу пішли смішки, але через п'ять хвилин вся увага була прикута до лектора. Як тільки стих зал, лектор сказав: А тепер я розпочну доповідь».

Пауза була використана з метою привернути увагу, але ефект який було створено серед аудиторії, був різний. Тобто вмотивоване надмірне використання просодичних засобів може певну мету, яка буде досягнута, створивши різний ефект на аудиторію. У цьому і полягає проблема інтерпретування мовлення з якою стикаються дослідники дискурсу, журналісти та інші люди, які мають справу з живим мовленням [1].

Отже, інтерпретація та передача просодичних компонентів мовлення залишається проблематичним питанням, оскільки декодування тексту напряму залежить від суб'єктивного ставлення слухача. Знизити рівень неправильності декодування дозволяє використання сучасних технологій, які записують та передають мовлення.

Література

1. Виноградов В. А. Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство / В. А. Виноградов. – Москва, 2009. – 826 с.
2. Маслов Ю. С. Введение в языкознание / Ю. С. Маслов. – М., 1987.

3. Selting M. Prosody in Conversation: Interactional Studies / M. Selting, 1996. – 319 с

*Вікторія Пишетюк
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.А. Подзигун*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, яка передбачає вміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різноманітних сферах життя. Процес оволодіння учнями іноземною мовою, на відміну від оволодіння рідною, цілеспрямований, оскільки вчитель самостійно вибудовує його за навчальним планом та реалізує під час спілкування на уроках. Навчати учнів спілкуватися іноземною мовою необхідно з перших уроків, коли у школярів ще не накопичений запас мовних засобів.

На уроках англійської мови варто використовувати методи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою. Означеним вимогам найкраще відповідають саме інтерактивні методи навчання, які можна розглядати як творчі види діяльності, що дозволяють створювати ситуації мовленнєвої взаємодії, сприяють удосконаленню комунікативного досвіду учнів. Творчі комунікативні завдання можуть виконуватись у різних формах, зокрема індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи, у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників навчального процесу. Види діяльності, що активно впроваджуються у процес навчання іноземних мов сучасної середньої школи, переконливо свідчать про наявність тенденцій до використання розвиваючого навчання, переорієнтації його видів з предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти [2, с. 93].

Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. Саме така модель дає можливість врахувати можливості дитини, зацікавити її до осмисленого вивчення

навчального матеріалу, залучити її до активності на будь-якому етапі уроку. Учні приймають участь у формулюванні проблеми, визначають основні питання, працюють з різними джерелами, узагальнюють, диференціюють, висловлюють власну думку, сперечаються, оцінюють власну діяльність на уроці.

Можна виділити наступні інтерактивні методи, засоби і форми навчання, які підвищують ефективність процесу навчання: рольові ігри, моделюючі ігри, ігрові імітаційні вправи, які реалізуються за допомогою електронних (імітаційні мультимедійні моделі, комп'ютерні програми) і паперових засобів навчання (роздатковий матеріал). Зазначені методи і засоби навчання доцільно використовувати на різних етапах навчання діалогічного мовлення [1, с. 131].

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- у роботі задіяні усі учні класу;
- учні навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опановується велика кількість матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування;
- вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне

рішення проблеми [3, с. 32].

Використання інтерактивних технологій навчання на різних етапах уроку іноземної мови – це не лише спосіб підвищити мотивацію учнів до вивчення мови, але й покращити атмосферу у класі, яка сприятиме співробітництву та порозумінню між учнями та вчителем. Взаємна довіра, рівноправність, партнерство у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Однак, потрібно постійно контролювати процес досягнення поставлених цілей, а у випадку невдачі змінювати тактику роботи, шукати та виправляти недоліки [3, с. 36].

Отже, використання на уроці інтерактивних технологій сприятиме ефективному повторенню вивченої лексики, поповненню словникового запасу, глибокому засвоєнню навичок правильної артикуляції, розвитку уваги, пам'яті, мислення, формуванню вмінь працювати в парах, групах тощо

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-ге, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

2. Пометун І.О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібник / І.О. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

3. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа – 2011. – № 8-9. – С. 28-36.

Марина Семчук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. психол. н., доц. С.М. Бучацька

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Дослідження процесів пам'яті при навчанні іношомовної лексики свідчать, що слова зберігаються й запам'ятовуються в сітці асоціацій, які можуть бути різних типів і пов'язані різними шляхами. Слова в нашому семантичному просторі пов'язані не лише значенням, формою й звучанням, але і їх баченням. Ми пов'язуємо схожі форми слів між собою на рівні психічних процесів з іншими частинами контексту, в якому вони вводилися і засвоювалися. Відтак, знання значення слова полягає в асоціюванні його з іншими словами, які вже існують у нашому семантичному просторі.

Метою навчання іношомовної лексики є переніс лексичних одиниць з короткотривалої пам'яті, де вони осідають під час процесу мовної маніпуляції в більш постійну довготривалу пам'ять. Основним способом досягнення цієї мети є пошук існуючої інформації з метою прикріплення до неї нової інформації. Щодо навчання лексики це означає знайти елементи в ментальному лексиконі, щоб співвіднести з ними нові лексичні одиниці. Це можна зробити, наприклад, шляхом згрупування нового слова з уже відомими, які схожі за певними ознаками [1, с.85].

У сучасній психолінгвістиці вченими розроблено та запропоновано мнемонічні прийоми запам'ятовування, які сприяють ефективному засвоєнню іношомовної лексики. Розглянемо деякі з них.

Метод ключового слова. Метод ключового слова [2, с.78] полягає в тому, що учень вивчає іношомовні лексичні одиниці шляхом асоціації її з відповідним еквівалентом у рідній мові особливим способом. Наприклад, при засвоєнні слова «cash», «готівка» учень уявляє касу ощадбанку, де здійснюються платежі готівкою. Характерними рисами цього методу є конкретні слова, за допомогою яких учень може створити образ цього слова. Ключові слова можуть бути запропоновані самими учнями або вчителями.

Прийом «loci». Це один із найстаріших і найвідоміших у світі мнемонічних прийомів запам'ятовування. В його основі лежить факт операції за допомогою «когнітивних карт», які є відомим узгодженням зорових образів, що легко відновлюються в пам'яті. Ці образи, як правило, розташовані вздовж добре відомого шляху, але вони можуть бути також предметами у знайомій кімнаті, подіями в добре відомій історії тощо.

Система «слів-вішалок». Мнемонічна система «слів-вішалок» або списку «вішалок» має декілька різновидів. Основна її ідея полягає в тому, що учень вивчає низку слів, які слугують йому як «вішалки», на яких він розташовує слова, що підлягають запам'ятовуванню. В одній із версій цієї системи учень заучує низки пар, які римуються, наприклад: *one is a bun, two is a shoe, three is a tree...* тощо.

Word families. Словесні сім'ї. Презентація лексики в словесних сім'ях є ще одним ефективним прийомом запам'ятовування. Слова з однаковими коренями групуються таким чином, щоб між ними простежувалася асоціація. Навіть якщо значення цих слів може дещо відрізнятися, таке групування допоможе студентам запам'ятати їх загальне значення.

Виконання вправ і завдань для формування ЛК доцільно здійснювати з використанням оптимальних засобів навчання, головним з яких є підручник, що входить до складу навчально-методичних комплексів. Однак, для оптимальної організації навчання ЛО вчитель, окрім підручника, може залучати інші засоби, адаптуючи їх до умов навчання. Це можуть бути малюнки, предмети, що відображають зміст нової ЛО, кросворди та інтелектуальні карти.

На старшому етапі навчання доцільно використовувати засоби, що забезпечують «інвентаризацію» словникового запасу, тобто тематичне і словотворче групування ЛО. Один з таких прийомів – створення ментальних карт (mind-mapping) з певної тематики, які допоможуть розкрити основне поняття ЛО через ключові слова, що у вигляді гілочок розходяться від центру.

Особливостями використання різних лексичних вправ на старшому ступені є те, що поряд з подальшою активізацією реального словникового запасу розширюється потенціальний словниковий запас учнів, що підсилює роль вправ з багатозначними, складними, похідними та інтернаціональними словами. При цьому зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними словниками.

1. Hutchinson T. English for Specific Purposes. A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 183 p.

2. Schmitt N. Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy / N. Schmitt, M. McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 383 p.

Тетяна Сідлецька
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. Г.П. Теклюк

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Сьогодні істотно змінюються вимоги до володіння іноземною мовою фахівцями всіх рівнів, першорядного значення набувають практичні навички, що передбачають знання ділової мови в усному та писемному мовленні, вміння використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності.

Основне завдання викладання іноземних мов на сучасному етапі – це навчання мови як повноцінному засобу спілкування, засобу міжкультурної комунікації. Визначення особливостей комунікативної діяльності у вивченні іноземної мови й зумовлює безпосередню наукову та практичну актуальність проблеми.

Навчання іноземних мов передбачає формування у тих, хто навчається, комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Це передбачає досягнення такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування усною та письмовою формами, зокрема вміння спілкуватися з іноземними колегами, вивчати іншомовну документацію, працювати з іноземними джерелами інформації.

На думку дослідника І. В. Удовенко: «Навчання комунікації або спілкування – це не тільки успішне володіння аспектами іноземної мови, але й важливе значення в міжособистісних відносинах у спілкуванні між людьми. Формування комунікативних умінь проходить кілька стадій: засвоєння, автоматизація їх застосування, розвиток «імпровізованого» спілкування, перенесення умінь з однієї ситуації в іншу. Спілкування як вид

комунікації – дуже широке поняття, яке означає складний процес і є багатостороннім феноменом. Під комунікацією в загальному змісті розуміється взаємодія (зв'язок) двох систем, в процесі якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію. Комунікація можлива між технічними системами, людиною і машиною, людиною та іншими людьми. Останній вид комунікації і може бути визначеним як спілкування» [4, с. 103].

Оволодінню студентами навичками живої мови сприяє комунікативна методика. Це забезпечується за рахунок засвоєння різних видів монологічного мовлення, типових діалогів і форм мовного моделювання. При цьому на першому плані знаходиться конкретна мовна модель. Основною одиницею заняття й усієї стратегії навчання цієї методики є акт говоріння. Це й визначає сутність комунікативного спілкування, яка полягає в тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування.

Для того, щоб навчитися спілкуватися іноземною мовою, необхідно створити реальні життєві ситуації, які будуть стимулювати вивчення матеріалу та виробляти адекватну поведінку. «Варто використовувати кожную нагоду для спілкування з автентичними носіями мови, також уважно слухати їх мовлення і намагатися говорити. Особливо важливо, щоб вільне спілкування спрямовувалось відповідною злободенною для студентів темою, тобто було предметним, актуальним. Навчальна діяльність студентів повинна бути зорієнтована на активне та самостійне вирішення комунікативних завдань, мотивуючих необхідність вільного володіння іноземною мовою. Як показує практика комунікативний підхід виправдовує себе у викладанні ділової англійської мови» – зазначає науковець Т. П. Голуб [1, с. 2].

Сучасна концепція освіти ставить перед педагогом завдання здійснення індивідуального підходу до кожного, кого навчають з урахуванням його індивідуально-типологічних особливостей. При цьому індивідуалізація навчання все частіше розглядається як опора на знання особливостей когнітивних стилів та індивідуальних пізнавальних стратегій студентів. У той же час індивідуалізація навчання дозволяє активізувати потенційні можливості кожного студента і вирішити питання виявлення, обліку та розвитку його здібностей, у тому числі і здібностей до освоєння іноземних мов. На даний момент найбільш поширеними варіантами індивідуалізації є: 1) внутрішня диференціація навчання на основі окремих особливостей учнів; 2) індивідуалізація навчальної роботи всередині групи; 3) індивідуалізація на основі різного темпу проходження навчального матеріалу [3, с. 87].

Отже, для успішної реалізації індивідуалізації навчання педагогічне спілкування зі студентами повинно будуватися на основі: 1) створення в

групі атмосфери доброзичливості, довіри та взаємодопомоги; 2) урахування мотивів, інтересів та інших особливостей студентів; 3) відсутності жорсткого контролю, наказів і повчань як результату орієнтації на кращі якості студентів; 4) орієнтації на проблемні задачі та завдання творчого характеру; 5) визнання того, що студент та викладач має право на помилку і власну думку; 6) публічної оцінки успіхів студента, що відбиває не тільки кінцевий результат його діяльності, але і прогрес у навчанні, уміннях та навичках (при цьому слід уникати негативної оцінки якості особистості); 7) заохочення до ініціативи студентів у навчальному процесі [3, с. 88].

Література

1. Голуб Т.П. Інтенсифікація навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей / Т.П. Голуб [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1254>.

2. Мишина Л.Г. Индивидуализация обучения студентов в вузе с позиций гуманизации образования: Дис. ... канд. пед. Наук / Л.Г.Мишина. Сочи, 2000. – С.109-111.

3. Петрук В. Проблеми соціалізації та індивідуалізації навчання в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища / В. Петрук // Освіта і управління. – Т. 14. – № 2–3. – 2011. – С. 86 – 94.

4. Удовенко І. В. Використання ігрових ситуацій під час вивчення англійської мови на немовних факультетах / І. В. Удовенко, А.В. Котова // Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки: зб. наук. пр. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – Вип. 23 – С. 102 – 108.

5. Теклюк Г. Деякі аспекти комунікативного підходу у навчанні іноземного професійного спілкування майбутніх учителів історії та права / Г.Теклюк // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 272 с.

Марина Скакун

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Наук. керівник – доктор філол. н., проф. К.І. Мізін

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ

Визначення сучасного етапу розвитку суспільства як постіндустріального; інтенсивний розвиток сучасних інформаційно-

комунікативних технологій; перехід від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної, визнання необхідності освіти протягом всього життя людини – все це визначає необхідність широкого використання інформаційних технологій в системі освіти в цілому та при викладанні окремих навчальних предметів зокрема. Іноземна мова не може вивчатися лише строго за підручником, використання ІКТ ефективно покращує сприймання та розуміння студентом необхідного матеріалу.

Важливою характеристикою сучасних комп'ютерних технологій є їх інтерактивність. Вплив спрямований від автора (викладача) до одержувача інформації (студента), при цьому одержувач (студент) не пасивний, він, у свою чергу впливає на автора (викладача). Цей вплив здійснюється не тільки можливістю в будь-який момент переключити кнопку або піти на інший сайт, це і можливість безпосереднього втручання, питання, коментарі з боку одержувача інформації (студента) [1; 318].

Технології, які можна використовувати на заняттях з іноземної мови, включають в себе електронні лабораторії та навчальні Інтернет – ресурси із застосуванням персональних комп'ютерів, планшетів та мультимедійного проектору. Ці технології сприяють подоланню психологічного бар'єру у використанні мови, що вивчається, розвитку міжкультурної компетенції і таких мовних факторів, що підвищують ефективність навчання спілкуванню на іноземній мові, як комунікативність та інтерактивність.

Використання мультимедійних засобів при навчанні передбачає декілька основних напрямків реалізації педагогічної діяльності, які можна поділити на дві групи відповідно до ролі учнів при проектуванні та створенні комп'ютерних засобів навчання. До першої групи слід віднести ті освітні продукти, які розробляються вчителями для подання змісту навчального матеріалу, при роботі з ними учням надається лише пасивна роль отримувача інформаційних даних. До другої групи належать інтерактивні освітні засоби, оскільки вони передбачають активну роль учня, який при їх використанні самостійно обирає розділи для навчання в рамках навчальної теми, визначаючи послідовність їх вивчення [2; 19].

Найефективнішими з огляду на розвиток навичок мислення, пізнавальної діяльності учнів та навичок до самостійної дослідницької діяльності є засоби, які проектуються та розробляються самими учнями при вивченні навчального матеріалу. Вчителів відзначають високий рівень мотивації учнів до навчання у випадках, коли учням надається можливість за допомогою інформаційних технологій представляти результати цікавого для них навчального проекту, що виконувався під керівництвом вчителя.

Учителі, що навчаються ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі, можуть знайомитися з прикладами мультимедіа-проектів та мультимедіа-уроків на Інтернет-сайтах, де зібрані колекції робіт учнів та методичні розробки вчителів [4; 135].

Великі можливості у підвищенні ефективності процесу викладання іноземних мов є використання мережі Інтернет. Зазвичай, найпростіше застосування Інтернету у навчанні іноземних мов – це використання його як джерела додаткових матеріалів. Однак, найповніше можливості Інтернету розкриваються при використанні його у навчальній аудиторії: це можуть бути спеціальні тренувальні вправи для дистанційного навчання мов, електронне листування з іноземними партнерами, творча діяльність цілих колективів при створенні інтерактивних журналів тощо. Інтернет дає студентам доступ до інформації, включаючи аудіювання, читання і письмо. Студенти можуть працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити і перевірити повідомлення; зайти на форум і поспілкуватися з одним або декількома співбесідниками [3; 15].

Використання навчальних Інтернет-ресурсів на заняттях дуже зручно, плідно і перспективно. Процес навчання стає більш привабливим для студентів, оскільки вони отримують необмежений доступ до більш «свіжих» і цікавих країнознавчих матеріалів, що вигідно відрізняється від застарілих текстів в підручнику.

У цілому необхідно зауважити, що використання нових комп'ютерних технологій у сфері навчання іноземної мови дозволяє створити унікальне навчальне середовище, в якому, з одного боку, активізується діяльність кожного студента в процесі навчання (складання доповідей, підготовка презентацій тощо), а з іншого, створюються ситуації для колективної діяльності студентів (перегляд відеофільмів, прослуховування аудіозаписів тощо), проявляється їх творча активність і індивідуально-особистісні особливості. Мультимедійні засоби навчання спонукають студентів самостійно вдосконалювати свої знання у різних сферах використання мови. За допомогою застосування Інтернет-ресурсів студенти поступово долучаються і до дослідницької діяльності, формуючи навички орієнтування у величезному інформаційному просторі і самостійного прийняття рішень, що є основним завданням навчання не тільки іноземної мови, але й будь-якого предмету у сфері вищої освіти.

Література

1. Актуальные проблемы экономики и новые технологии преподавания (Смирновские чтения): Материалы XII международной научно-практической конференции (22 марта 2013 г., Санкт-Петербург). – СПб. : Изд-во МБИ, 2013. – С. 315-348.
2. Ефременко А.В. Применение информационных технологий / А.В. Ефременко // Иностранные языки в школе. – 2007. – №8. – С.18–21.
3. Носенко Є.Л. Застосування ІТ в освіті / Є.Л. Носенко // Іноземні мови в школі. – 2004. – №6. – С.10-26.
4. Чередніченко Г. А. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах / Г.А.Чередніченко, Л.Ю.Шапран, Л.І.Куниця // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2011.– № 4.– С. 134–138.

Наталія Ткачук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник –к. пед. н., ст. викл. Ю.О. Бардашевська

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Входження України у світовий та культурний простір вимагає пошуку нових підходів у навчанні іноземної мови. Тому наша робота присвячена дослідженню культурологічного підходу у навчанні іноземної мови, як засобу підвищення рівня навчання комунікації між людьми різних національностей. Для того, щоб оволодіти іноземною мовою насамперед потрібно оволодіти культурою мови, що вивчається. Це включає в себе не лише вивчення культурологічних знань, а й здатності та готовності розуміти менталітет носіїв мови та національні особливості.

Проблема культурологічної компетентності залишається актуальною як на теоретичному, так і на практичному рівні. Так, А. Корнілова зазначила, що «компетентність – це знання та вміння, необхідні людині в певній галузі діяльності»[3, с.20]. Для створення цілеспрямованої педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу необхідно виокремити системний підхід та діяльнісний підхід. Дані підходи мають змогу розглянути сутність найбільш загальних та значимих ідей культурологічного підходу. Значення культурологічних умінь у підвищенні комунікативної компетенції з'ясовується у працях І.А.Зимової, А.С. Карпова, А. В. Мудріка.

Л.С. Виготський стверджує, що «тільки через власну діяльність людина засвоює науку й культуру, способи пізнання й перетворення світу, формує та вдосконалює особисті якості» [2, с.170]. Варто зазначити, що культурологічний підхід являється спеціальним дидактичним засобом, який сприяє розвитку пізнавальних, комунікативних, організаційних та інформативних здібностей. Саме це дасть студенту змогу самостійно здійснювати пошук необхідної інформації. Методисти виділяють такі види культурологічного підходу: *лінгвокраїнознавчий, комунікативно-етнографічний та соціокультурний* [4, с.108]. На думку Л. Г. Кузьміної, лінгвокраїнознавчий та комунікативно-етнографічний підходи мають деякі недоліки, так, що до лінгвокраїнознавчого підходу, то володіння лінгвокраїнознавчим наповненням лексики ще не забезпечує якісну міжкультурну комунікацію, необхідно глибше проникати у світ носіїв мови та культури, що знайшло відображення у комунікативно-етнографічному підході. Ці знання нададуть змогу студенту співпрацювати та взаємодіяти, установлювати партнерські відносини та спілкуватись з іншими людьми [4, с.112].

На нашу думку міжкультурна компетентність є базовим компонентом у культурологічному підході. Потрібно створити сприятливі умови для реалізації культурологічного підходу, цього можна досягти за допомогою здорового психологічного клімату, вмотивованістю студентів до вивчення іноземної мови, усвідомленням отриманих знань та навичками міжкультурної компетентності.

Отже, по-перше, для формування знань про культуру у сучасних студентів, реалії життя в іншомовних країнах, навичок адекватної поведінки в різних життєвих ситуаціях, необхідно впроваджувати культурологічний підхід до вивчення іноземної мови, оскільки це сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу.

По-друге, саме іноземна мова в цілому й країнознавство, зокрема, створюють найкращі умови для реалізації культурологічного потенціалу навчання, оскільки долучає студентів до відмінних від нашого способів життя, цінностей та вірувань, знайомить з нормами комунікативної поведінки, мовного етикету, тощо.

Тому роль культурологічного підходу зводиться не тільки до ознайомлення студентів з художньою літературою, а й до знайомства з нормами комунікативної поведінки, правилами етикету, прийнятими в різних країнах, тобто, культурою повсякденного спілкування.

Література

1. Зюзіна Т. О. Компаративний аналіз проблеми визначення цілей і завдань гуманітарної культурологічної освіти : [Електронний ресурс] / Т. О. Зюзіна. - Режим доступу : www.bdpu.org/scientificpublished/pedagogics42006/21.doc
2. Коваленко О.Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами / О.Ю. Коваленко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2015. – №15. – С. 170–172.
3. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2005. – №3. – С.18–22.
4. Кузьмина Л. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 108-117.
5. Сысоев Н. В. Язык и культур : в поисках нового направления в преподавания культуры страны изучаемого языка / Н.В. Сысоев // Ин. яз. в шк. – 2001. – № 4. – С. 9-12.

Анна Федоринчик
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., доц. О.М. Ігнатова

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ВІДПОВІДНОСТІ ДО ЕТАПІВ ЗАСВОЄННЯ НОВИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ

Загальна дидактика виділяє п'ять етапів засвоєння нових знань: сприймання, осмислення, узагальнення та систематизація, закріплення та запам'ятовування і застосування знань. У процесі вивчення конкретно нових лексичних одиниць іноземної мови виділяють чотири етапи [2, с. 107]:

- Етап ознайомлення та семантизації
- Етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями на рівні слова, фрази та речення
- Етап удосконалення дій учнів з новими лексичними одиницями
- Етап перевірки/контролю знань

Щодо видів наочності, які можуть бути використані при навчанні іншомовної лексики, можна виокремити наступні, які матимуть позитивний

вплив на процес: аудіо- та відеоматеріали, флеш-картки та інтелект-карти, Інтернет-ресурси, друковані матеріали та мультимедійні презентації.

Для більш ефективного результату використання засобів наочності при навчанні лексики іноземної мови у середній школі, варто використовувати різноманітні засоби наочності на етапах, де вони матимуть найбільший позитивний ефект [3, с. 20].

Так, на етапі ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями ефективними будуть засоби використання вокабулярного відеоряду, флеш-карток, інтелект-карт та мультимедійних презентацій. Вони пришвидшують та полегшують процес семантизації (співвіднесення словоформи з об'єктом реальності) нових лексичних одиниць.

На етапі автоматизації дій учнів доцільно буде використовувати різноманітні друковані матеріали, комплекси тренувальних вправ, тощо. Удосконалення дій з новими лексичними одиницями передбачає ведення їх у певний контекст, застосування у конкретних ситуаціях, розширення асоціативних знань на основі базових понять. Задля досягнення такого результату доцільно використовувати різноманітні аудіозаписи та інформаційні відео в поєднанні з завданнями до них [1, с. 5].

Серед новітніх методів контролю знань варто зазначити сучасну онлайн-платформу для створення квізів, тестів та опитувань у ігровій формі – Kahoot!.

Отже, засоби візуалізації допомагають учням краще засвоїти нові лексичні знання з іноземної мови, поєднати їх з попередніми лексичними та граматичними знаннями, краще розвинути соціокультурний аспект вивчення іноземної мови в середній школі, а також підвищити учнівський інтерес, збудувати мотивацію, та, як результат, позитивно вплинути на рівень знань учнів з іноземної мови у середній школі, тим самим підіймаючи загальнодержавний показник освіченості учнів.

Література

1. Куліченко Н. М. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / Н. М. Куліченко – Режим доступу до ресурсу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/vikoristannya-videomaterialiv-na-urokakh-angliisko.html>
2. Куценко Т. В. Особливості нетрадиційних форм уроку англійської мови / Т. В. Куценко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – №6. – С. 106–110.
3. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна. // Іноземні мови. – 2010. – №4. – С. 16–23.

ЕТАПИ РОБОТИ З АУДІОТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Мовні особливості аудіювання на уроках іноземної мови в загальноосвітній середній школі визначаються такими **об'єктивними етапами:**

- рівнем розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації);
- видом аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог);
- тематикою/ темою;
- обсягом аудіотексту (кількістю слів у ньому);

Фонетичні особливості стосуються початкового ступеня навчання. Недостатня розвиненість фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу слухача на мовну форму повідомлення, в результаті чого не розпізнаються значення слів і синтагм як одиниць сприймання. На наступних етапах навчання формуються уміння розрізняти фонетичні варіанти слів за їх головними ознаками, навіть при деякому відхиленні від норми.[3]

Основними фонетичними труднощами в процесі аудіювання є особливості, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, що є важливим для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Логічний наголос несе основне смислове навантаження. [1, с.19 – 30]

Лексичні складності виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності (що характерно для старшого ступеня навчання), але й при вживанні слів в переносному значенні, наявності слів, які не мають великого інформаційного навантаження.

Граматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Особливості аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації, збільшуються пропорціонально довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому.

Деякі граматичні особливості зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові. Складною може бути граматична омонімія, особливо в службових словах.

Для розуміння при сприйманні на слух важливе значення має

-композиційно-сміслова структура аудіотекстів,

-спосіб викладу думок в них

-міжфразові зв'язки. Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

3 метою полегшення розуміння аудіотекстів доцільно звернути увагу на такі фактори: ритміка, паузація, мелодика — складники інтонації; можливість зорового контакту із співрозмовником; використання позамовних засобів та опори на ситуацію [2, с.15-18].

Крім того потрібно враховувати фактори, які ускладнюють сприймання повідомлення на слух: відсутність чітких пограничних сигналів між лексичними одиницями, їх злиття в мовленнєвому потоці, явища асиміляції на стику слів і всередині слів; фонетична редукція; швидкоплинність процесу, що зумовлюється темпом усного мовлення [3].

Література

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 19–30.

2. Гапонова С. В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С.15–18.

3.Труднощі аудіювання та засоби їх подолання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrlit.vn.ua/article/1123.html>

Богдана Химич

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Південно-Східний державний педагогічний університет

штату Міссурі (США)

Наук. керівник – к. пед. н., доц. Т. В. Глазунова

ENGAGEMENT STRATEGIES WHICH PROMOTE ELLS'

MOTIVATION AND CONFIDENCE IN L2 WRITING

The ultimate goal of the process approach to writing is to improve student writing skills. Indeed, it is the instructor's task to guide the students towards a good output. Consequently, the usage of motivating activities might help students

to be engaged in the writing process, improve their creativity and increase the level of confidence.

In her research Virginia presents a project concerning the ways second language teachers might guide the learners to improve their written works. The study emphasizes the significance of *strategies on generating ideas*. It has been demonstrated that “generating ideas is the most important stage when the process is starting. Here the writer looks for a topic and considers a purpose to initiate the writing task” [4, p. 38]. The evidence presented in the study shows the students’ positive attitude towards such activities. It has been demonstrated that in this case learners have a great opportunity to develop their imagination and creativity without focusing on grammar errors or mechanics.

The results of this study show that generation of ideas and focusing can be done through pictures, tasks, letters, or interaction. Nevertheless, it was found out that learners were more engaged in the activities on generating ideas and focusing, where the starting point was a picture or a sequence of pictures instead of just words [4, p. 42]. Consequently, such activities should be as clear as possible and supported visually. This finding is in agreement with Huskin’s findings which show the effectiveness of implementing mapping and organizers in the learning process with the purpose of promoting students to make visual connections to the required tasks and creating a visual presentation of any concept [2, p. 285].

The research conducted by Huskin suggests some *engagement strategies* which can improve students’ learning and increase the level of motivation. Huskin indicates that, “These strategies are best defined as instructional methods that engage students in the learning process, require students to participate in meaningful learning activities, and think about what they are doing in the process” [2, p. 287].

The author of the article emphasizes the importance of *peer review* as an effective means to facilitate growth in confidence as well as the writing process [2, p. 288]. In this case, the learners’ task is to comment on their classmates’ essays, indicating the strengths of the paper and the areas that might need more work. By using this learning strategy, the writers have a great opportunity to revise their drafts before submitting them for instructor’s feedback.

This finding corroborates the ideas of Lopez who has conducted an observation study in six high schools in Colombia. The evidence presented in this research demonstrates that peers’ comments and suggestions on improvement can benefit the student-writers’ performance [3, p. 26].

The findings of the research show that “Backwards mapping” might be helpful in managing the learners’ time in order to meet the requirements of weekly assignments, manage their time wisely as well as planning long-term projects and

essays. Considering process writing, one of the first tasks is to come up with a good topic. Consequently, the study introduces such strategies as “Minute papers” and “Quick writers” which aim to help in generating ideas and connecting the content of the assignment to the learners’ experience [2, p. 289].

According to Huskin, it is necessary for the writers to “identify what they already know about a subject or topic, what they need or want to know, and what they have learned in the process” [2, p. 289]. Therefore, the study suggests such strategy as “Know-Want-Learned”, the purpose of which is to brainstorm ideas and make connections with the written assignments.

In further support of this finding Gomez et al. illustrates the effectiveness of *free writing* in an intensive summer program with low-proficient English learners [1, p. 215-220]. It was ascertained that free writing could take a form of journal writing, diaries, or creative writing. Furthermore, it was not stressful for the learners as they had a great opportunity to come up with their own topics and such assignments were not graded. The author of the article emphasizes that free writing helps learners to practice writing in interesting ways and realize that their ideas and experiences are valuable.

In an effort to develop *presentation skills*, Huskin suggests group presentation activities which promote the learners to create visual aids, work in groups, develop their critical thinking, and engage in written communication. Consequently, the writes are more motivated to present their understanding and knowledge of the subject as well as reflect on their presentation skills [2, p. 283-285].

Of the studies examined, it can be assumed that engagement learning strategies help writers to activate their background knowledge and make connections with the course requirements. They promote students’ critical thinking, effective communication, and increase the level of confidence. Data from several sources have identified that implementation of motivating strategies in the framework of process approach to writing helps learners participate in meaningful learning activities and reduce the level of stress. It has been demonstrated that engagement strategies establish strong connections between writing and learning and might be an effective means to activate background knowledge and broaden ideas on the topic.

References

1. Gomez R. J. Process versus product writing with limited English proficient students / R. J. Gomez, R. Parker, L. Gomez. – Bilingual Research Journal. – 1996. – Vol. 20. - № 2. – P. 209 – 233.
2. Huskin P. R. Engagement strategies for increasing student writing success / P. R. Huskin // Education. – 2016. – Vol. 136. – № 3. – P. 283 –290.

3. López E. M. Current state of the teaching of process writing in EFL Class / E. M. López // Profile Issues in Teachers' Professional Development. – 2005. – № 6. – P. 23 – 36.

4. Virginia A. M. The process-writing approach: An alternative to guide the students' compositions / A. M. Virginia // Profile Issues in Teachers' Professional Development. – 2005. – № 6. – P. 37 – 46.

Галина Цмок
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – к. пед. н., ст. викл. К.А. Поселецька

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах глобалізації міжнародних контактів зростає значення вивчення іноземної мови, якій належить роль важливого засобу спілкування. Актуальною залишається проблема цінностей, вона є предметом постійної уваги вітчизняних і зарубіжних філософів, соціологів, психологів і педагогів. Мета навчання іноземних мов на сучасному етапі визначає підходи до організації навчально-виховного процесу у школі, а саме: особистісно-орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи. Це означає, що методика навчання іноземної мови спрямована на комунікацію і включає в себе активну діяльність на уроці, у центрі якої знаходиться учень як суб'єкт навчання, а зміст навчання охоплює соціально та особистісно значущі складові його досвіду [5, с. 348].

Діяльнісний підхід висуває на перший план комунікативний аспект мови та інтеграцію різних сторін, пов'язаних з процесом спілкування. Розглядаючи спілкування як організацію і керування навчальною діяльністю учнів, учитель орієнтує процес навчання на вирішення школярами дослідницьких, комунікативних, пізнавальних завдань, а це вимагає визначення таких видів мовних робіт, що спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів. Успіх навчальної роботи, спрямованої на формування комунікативних умінь і навичок учнів, значною мірою залежить від урахування комунікативних його якостей, найважливішими з яких є правильність, точність, виразність висловлювань і багатство використаних мовних засобів.

Діяльнісний підхід – це цілісний і активний урок, на якому між вчителем та учнями керує організація навчального процесу, або робота руками та головою (емоції і почуття) в збалансованому відношенні один між

одним. Це залежить не лише від дидактичної моделі, а і дидактично-методичної концепції, що лежить в основі конструктивістської дидактики. Багаторазово поняття діяльнісний підхід перекликається з поняттями цілісним, виявленим чи прозорим, уроком призначеним для дитини [1, с.201].

Діяльнісний підхід на уроці цілісний з такими аспектами:

- Робота: Школяр повинен бути повністю задіяний в розмові , тобто як розумово так і відчуттями та іншими емоціями;
- Змістовність: Вибір змісту уроку не здійснюється однією науковою системою, натомість головними проблемними питаннями , що є результатом злагодженої дії;
- Методичність: Обрана методика уроку повинна бути цілісною. Наприклад: Групова робота, робота в парах, експерименти, проектні виступи, рольові ігри.

Головною ціллю діяльнісного підходу є залучення учнів до активного вирішення проблеми і таким чином розвинути усне мовлення. Ця компетентність характеризується вмінням критично і самостійного мислити і здатність працювати в команді. Їй притаманні такі риси як комунікативність, мобільність і гнучкість, а також самоорганізація [2].

Урок за діяльнісним підходом в загальному ділиться на 3 фази:

- Введення (або планування)
- Опрацювання (виконання)
- Використання (контроль, оцінка)

Отже, під діяльнісним підходом і навчанням розуміють організацію навчального процесу, основу якого складає комунікативна взаємодія, що забезпечує участь кожного з них як об'єкта і суб'єкта пізнавальної діяльності. Такий підхід реалізується використанням методів і прийомів роботи, що забезпечують спільну пізнавальну діяльність учнів: взаємонавчання, робота у парах, взаємоконтроль, бесіда, дискусія та інші. Він передбачає співробітництво у навчанні, у якому зацікавлені, як вчитель, так і учні. Колективна навчальна, переважно пошукова діяльність, сприяє формуванню пізнавальних мотивів, у результаті чого знання і уміння засвоюються свідомо.

Література

1. Leonardo-Projekt Handlungsorientierter Unterricht: Didaktisches Konzept / Leonardo-Projekt – Haus DaF im Beruf – Режим доступу: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf

2. Stangl W. Handlungsorientierter Unterricht / W. Stangl – Wissenschaftspädagogik – Режим доступу: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModellHandlungsorientiert.shtml>

3. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам: Научн.-теорет. пособие / М.А. Давыдова. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 8–16.

4. Кизенко В. Реалізація діяльнісного підходу в навчанні студентів-філологів з різним рівнем комунікативних здібностей / В. Кизенко, Д. Трубочова // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 42–45.

5. Кушніров М.О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистого розвитку гуманізму / М.О. Кушніров // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №8. – С. 348-354.

Сергій Юрчак
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. керівник – канд. пед. н., доц. О. М. Яцишин

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Розвиток навичок діалогічного мовлення іноземною мовою являє собою тривалий у часі та складний за змістом задіяних чинників і лінгводидактичних дій процес. Навчання діалогічного мовлення у старших класах середньої школи підпорядковується логіці безперервного навчально-виховного процесу на різних ланках формальної освіти і визначається низкою факторів, зокрема й тих, що стосуються вікових психологічних особливостей суб'єктів оволодіння іноземною мовою.

Варто згадати, що згідно з вимогами програми середньої школи з іноземних мов в сфері діалогічного мовлення учні старших класів повинні вміти вести бесіду, яка поєднуватиме діалогічну і монологічну мову в межах вивченого на попередніх етапах матеріалу. Учні старших класів продовжують накопичувати знання з усіх аспектів іноземної мови, що вивчається, вдосконалюють рівень володіння основними видами мовленнєвої діяльності.

Особливістю лінгводидактичного процесу у старших класах середньої школи полягає в тому, що, хоча мова учнів будується в основному на вивченому раніше матеріалі, їхня здатність користуватися мовними

засобами вирізняється більшою гнучкістю, варіативністю, здатністю до комбінування [2, с. 122].

У плані діалогічного спілкування учні вже можуть вирішувати складніші комунікативні завдання, будувати змістовні, більш правильні в нормативному плані й більш відповідні певній ситуації висловлювання. Комунікативно-регуляційні і комунікативно-емоційні формули звучать в їхній мові природно і мотивовано.

У старших класах, як правило, спостерігається значна активізація лексики, в результаті чого відбувається перерозподіл між рецептивною та продуктивною лексикою на користь останньої, що полегшує учням будувати висловлювання. Крім того, їхній мовний досвід досягає такого рівня, коли вони вже можуть залучити до свого мовлення абсолютно нові одиниці, зокрема й такі, що засвоюються безпосередньо в акті спілкування.

Психологічні особливості учнів старших класів дозволяють їм справлятися з досить складними завданнями швидкоплинного діалогічного контексту, формувати висловлювання, які відрізняються самостійністю суджень, активізацією власного життєвого досвіду та особистих переживань, ініціативністю в плані управління спілкуванням і співрозмовниками [1, с. 6-9].

Хоча юнацький вік (16-17 років) в психологічному відношенні відрізняється певною суперечливістю, в цілому він є сприятливим в плані розвитку діалогічного спілкування. «Мовна скромність» або навіть замкнутість учнів часто змінюється багатомовністю, чому сприяє бажання здаватися дорослим, самовизначитися, виділитися. У цьому віці школярі легко вступають в суперечку, схильні суперечити, відстоювати свою точку зору. Разом з тим набуті навички ввічливого спілкування дозволяють їм протягом тривалого часу триматися «на плаву» малоінформативного обміну традиційними формулами.

Однак, все сказане вище є справедливим лише у контексті міжособистісного спілкування на рідній мові. У навчанні ж діалогічного мовлення іноземною мовою простежуються дещо інші тенденції. По-перше, специфіка віку в поєднанні з недостатньою кількістю навчальних годин призводить до появи в групі мовчазних учнів; по-друге, у старшокласників втрачається інтерес до вивчення іноземної мови як такої, тим більше якщо даний предмет виявляється за межами їхніх майбутніх професійних інтересів.

Як наслідок, діалогічне мовлення учнів старших класів характеризується цілою низкою недоліків, серед яких найбільш поширеними є такі: відсутність цілеспрямованого характеру діалогічного мовлення,

нездатність планування перебігу та кінцевих результатів навчального діалогічного спілкування, невміння чітко визначати свою позицію в ході розгортання діалогічного мовлення, відсутність прагнення підтримати розмову, розвинути власну думку, а також думки співрозмовників, повернутися до незаслужено забутої підтеми розмови і відновити зв'язок між своїми висловлюваннями в діалозі та ін.

Вчені-методисти пропонують різні способи подолання цих недоліків. Основними називають створення умов для ситуативно-адекватного протікання діалогічного мовлення та навчання мовним засобам, властивим саме цій формі говоріння.

У зв'язку з цим провідними принципами розвитку діалогічного компетенції учнів старших класів повинні стати активізація навчальної діяльності учнів і підвищення їхньої зацікавленості до самого процесу навчання. Реалізація цих принципів визначається, перш за все, змістом навчання, більш чіткою організацією навчального процесу (уроку, самостійної роботи), індивідуального навчання.

Якщо вчитель іноземної мови буде враховувати вікові та психологічні особливості навчання в старшому шкільному віці, він зможе добитися більш значних успіхів в навчанні діалогічного мовлення учнів.

Література

1. Бим И. Л. Книга для учителя средней школы / И.Л. Бим, Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 6-9.
2. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материалах английского языка): пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев: Рад. шк., 1989. – 1598 с.

ЗМІСТ

ЛІНГВІСТИКА

Бажура Ірина Явище семантичної відмінності слів у синонімічних дієслівних рядах	3
Бичкова Анастасія Сполучуваність лексико-семантичної групи прикметників на позначення поведінки у художній літературі	4
Біла Тетяна Зміни у відображенні жіночих образів у ЗМІ під впливом феміністського руху	6
Білякова Дар'я Classification of Linguistic Terms with Suffix -onym	8
Брижак Інна Особенности чересступенчатого словообразования в творчестве Игоря Северянина	11
Брянська Анна The Evolution of English Dictionaries	13
Бурлак Лілія, Мельник Вікторія Іноземна мова в сучасних умовах	15
Вишневська Віталіна Стилистическое использование колоративов А. Белым	17
Гапчук Яна Відображення гендерного аспекту в синтаксичних особливостях мови	19
Герасименко Аліна Причини процесу запозичення з англійської в українську мову	21
Гижко Світлана Поняття "концепт" у парадигмі сучасних лінгвістичних досліджень	23
Глуханюк Дар'я Відображення мовної картини світу автора-чоловіка в авторській образності	25
Гонтарук Катерина Склад та структура кумулятивних полів «time» та «space» у текстах Nursery Rhymes	27
Гринь Євгенія Гендерні особливості концептуальної ознаки «жіноча привабливість» у романах сестер Бронте	30
Давидчук Вікторія Ефект гіпертекстовості як ознака нелінійності роману Дугласа Коупленда «Generation X»	32
Драченко Марія Конотація зоонімів у різних мовних картинах світу	33
Жданюк Альона Семантична структура фразеологічних одиниць з компонентом „вода“	35

Житник Олена The Rise of American English, Differences Between American and British Pronunciation and Usage	39
Крутоус Альона Peculiarities of Changes and Development of the Meaning of English Words	40
Кулібачук Юлія Роль ділових листів у встановленні офіційних контактів	44
Кургасва Інна Теорії еквівалентності при перекладі біблійних фразеологізмів	45
Кучер Вікторія Метафоризація як головний спосіб творення нових слів	47
Макарова Ольга Експресив гніву в романі Джона Фаулза «Колекціонер»	49
Маковій Анна Вираження неправди у мовному дискурсі на основі неправдивих творів українською мовою: лінгвістичний експеримент	51
Малик Валентина Метафора як вторинна номінація в літературних творах	52
Медведчук Анастасія Дослідження парадигматичних відношень у лексиці	53
Мельник Таїсія Числівники-неологізми для вираження неозначено-великої кількості	55
Міщенко Ірина Лексико-семантическая парадигма номинаций драгоценных и полудрагоценных камней в современном русском языке	56
Муль Ірина Наименования горячих безалкогольных напитков	58
Неживенко Віолета Роль та зміст основного етапу роботи з аудіокнигою художнього твору	60
Осіпчук Каріна Концепт «їжа» в українських прислів'ях, приказках та народних прикметах	61
Паламарчук Анна Тенденції використання скорочень у сучасній англійській мові	64
Печенюк Аліна Функціональна характеристика евфемізмів в англомовному газетному дискурсі	65
Пилипова Ірина Поняття неологізму та уточнення вказаного поняття	67
Поляруш Інна Антропонимическая лексика в прозе Б.Акунина	69
Попроцька Анна Система персонажів у творі Джоан Роулінг «Гаррі Поттер» як одна з визначних характеристик жанру фентезі	70

Постемська Інна Основні форми та засоби вираження ввічливості в розмовній німецькій мові	72
Росавицька Марта Адаптація англіцизмів на словотвірному підрівні сучасної німецької мови	74
Руда Оксана Ономастична фразеологія в українській та польській мовах	76
Рудакова Діана Типи перекладацьких відповідників (на матеріалі аналізу фразеологічних одиниць)	80
Рябокін Лілія Стилiстичні особливості англійського гумору	82
Рябчук Аліна Модальне дієслово will в ранньомовноанглійський період	84
Сандул Олександра Мовна гра як один з головних лінгвостилістичних прийомів постмодерністського дискурсу в романах Курта Воннегута	85
Сидорчук Ірина Personal Names in the OED: Words for Useful Objects	87
Сливка Юлія Роль мотивації у процесі автономного навчання старшокласників лексичної компетентності	89
Слущка Ольга Способы номинации персонажей в романе М. Булгакова “Белая гвардия”	90
Снігур Лілія Studies on the French Influence on English During the Twentieth Century	91
Солодка-Мельник Алла Функционирование топонимической лексики в произведениях Л. Улицкой	94
Стецюк Тетяна Етимологічний аналіз англосаксонських власних імен	95
Сторожишина Світлана Особливості використання англословних вигуків	97
Сулима Яна Лексико-семантическая парадигма наименований выпечки в современном русском языке	99
Ткач Ірина Метафора як ключ до розуміння під час передвиборчих перегонів	101
Торбас Вікторія Ефективні шляхи досягнення успішної реклами	102
Тумачок Світлана Дефразеологічна деривація як один із видів зоонімних художніх порівнянь в німецькій мові	104
Федченкова Надія Комунікативний конфлікт у вербальній міжкультурній комунікації	106

Харенко Софія Символіка кольоративів у творчості Фредеріка Стендаля	107
Хлистун Оксана Англоамериканізм в молодіжному мовному середовищі	110
Шамалюк Дар'я Феномен «подвійності мистецтв» у роботах Данте Габрієля Россетті	111
Швець Дмитро Порівняльний аналіз семантичних характеристик урбанізмів в англійській та німецькій мовах (на прикладі слова «вулиця»)	113
Яненко Вероніка Актуалізація образно-ціннісного змісту концепту «знаменитість»	114
Яськова Таміла Етимологічний аналіз англословних власних назв	116

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Балакірева Анна Російська класика XIX століття у дзеркалі японського перекладу: літературні та світоглядні впливи	118
Бартко Світлана Прояви постмодернізму в романі Грегорі Нормінтона “Корабель дурнів”	120
Березюк Вікторія Проблема дорослішання і пошуку власного «я» в романі Г.Гессе «Деміан. Історія юності Еміля Сінклера»	121
Білоус Ольга Моральна проблематика роману Д.Коупленда «Доки подружка в комі»	123
Брус Юлія Зображення «американської мрії» у романах Ф.С. Фіцджеральда та Дж. Стейнбека	125
Величко Маргарита Роман «Над прірвою в житті» Дж.Д.Селінджера: зразок для наслідування чи попередження про небезпеку?	127
Ганенко Євгенія Історична основа повісті А. Приставкіна «Золота хмаринка ночувала»	130
Гончаренко Марія Трансформація сказочних сюжетов в творчестве Людмили Петрушевской	132
Горбова Олена Образ учителя в романе А. Иванова «Географ глобус пропил»	134
Гусак Тетяна Відображення «американської мрії» та «американської трагедії» у творах американських письменників XX століття	136

Дакукін Аляксандр Адлюстраванне канцэпту час Алесем Разанавым	138
Демидаш Альона Проблема героя літаратуры «новой волны»	141
Демченко Юлія Людські долі на зламі історычных падій (за романам М. Мітчелл «Віднесені вітром»)	143
Дідик Марина Проблема ставлення до кохання у романі Франсуазі Саган «Добридень, смутку!»	144
Дуднік Інна Ідэйне навантажэння поліфінальнасці роману Дж. Фаулза «Жінка французькаго лейтенанта»	147
Завадська Ольга Роман Г. Белля «Більярд о пів на десяту»: складний выбір між прокляттям та благословенням	148
Зубік Тацяна Вобраз адмоўнага героя ў прозе Л. Рублеўскай	151
Іванова Марія Проблема самоідэнтыфікацыі в поэме Фернандо Пессоа «Табачная лавка»	152
Іванова Святлана Типы сімей в художній літаратуры	156
Кадирав Артем Острівна тематика в жанрах утопії та антиутопії в англійскай літаратуры	158
Каменюкова Вольга Асаблівасці выкарыстання матыву двухсвецця ў рамана В. Куртаніч “Залюстрэчна для Алісы”	159
Канаваленка Анастасія Хранатоп бітвы ў мастацкім асэнсаванні Леаніда Дайнекі	161
Китайчук Марія Проблема маніпуляцыі натовпам у творах Т. Манна та П. Зюскінда	163
Козирева Лілія Образи-символы в повісті Эрнеста Гемінгвея «Старий і море»	165
Короленко Вікторія Моральна-этычны аспект твораў Джейн Остен	169
Король Марина Концепт «кохання» в художній карціне свету Віктара Гюго (на матэрыялі роману «Знедолені»)	172
Кравець Аліна Традиции классической военной прозы в русской литературе конца XX столетия	175
Кульбіда Діана Неаромантызм як літаратурна-мистецкі феномен кінца XIX – пачатку XX століць	177
Кульчак Владислав Шекспіравскі матывы у романі Френка Герберта «Дюна»	180
Куян Дар’я Фантастычныя образы в творчасці Е. Т. А. Гофмана (на матэрыялі твораў «Залотый горнец» та «Малюк Цахес»)	181

Лаврик Вікторія Перша світова війна в європейській літературі 20-30 рр. XX ст.	185
Леошко Галина Концептуалізація довкілля за допомогою флоролексем в українському поетичному мовленні XX ст.	186
Лобода Вікторія Психологічний портрет підлітка (на матеріалі романів Н. Хорнбі «About a Boy» та Д. Мітчелла «Black Swan Green»)	189
Мазур Наталія Антимілітаристська спрямованість роману Г. Белля «Де ти був, Адаме?"	191
Мартиновська Оксана Особливості авторського стилю у творах Агати Крісті	194
Матківська Вікторія Формування поняття сім'я і його відображення в суспільно-естетичній свідомості Англії	196
Мельхем Наталі Вічна тема кохання у літературі	198
Міхалковіч Валерья Творчасць Евы Вежнавец: гендарны аспект	199
Мороз Анастасія Самотність як суспільне	200
Олійник Алла Міфологізм творчості Пауло Коельо	201
Павлишена Анастасія Аналіз біблійних сюжетів (за текстами Євангелій від Св. Матвія, Св. Марка, Св. Луки, Св. Івана)	203
Патратій Вікторія Зображення середньовічного героя в трагедії «Макбет» Вільяма Шекспіра	204
Пашенко Ольга Науково-технічний прогрес як шлях до відчуження особистості (за романом Р. Бредбері "451 градус за Фаренгейтом")	206
Педорук Аліна Жіноче питання у європейській літературі XIX століття	207
Процюк Юлія Типологія женских образов в творчестве Л. Петрушевской	209
Рахматуліна Катерина Реалізм, гротеск і фантастика у романі К. Воннегута «Бойня номер 5, або Хрестовий похід дітей»	211
Рихлик Христина Жанрово-стильове новаторство Г. Джеймса як предмет літературознавчого осмислення	212
Романова Оксана Мовні засоби сатиричного зображення Америки в романі Томаса Пінчона «Вигукування лоту 49»	214
Рудніцкая Анастасія Проблемы постгендаризму ў творчым асэнсаванні Ю. Станкевіча	216

Семенюк Анастасія Міфологічний світ індійських народних вірувань Кіплінга	218
Семеренко Ірина Вплив критичного реалізму XIX століття на творчість Уільяма Теккерея	219
Сіпко Роман Особливості новелістики Едгара Алана По	221
Соловйова Тетяна Моральные принципы героев русского фэнтези	222
Стаднюк Оксана Авторська концепція в романі Т. Драйзера «Сестра Керрі»	224
Цімашэнка Анастасія Суб'єктная арганізацыя рамана С. Балахонава «Імя грушы»	227
Черевченко Софія Естетизація музичних образів у поетичних текстах початку XX ст.	229
Черпатюк Анастасія Бернард Шоу як музичний критик	233
Човган Юлія Вживання нецензурної лексики у сучасній літературі	234
Шарамук Ольга Втілення ідей трансценденталізму в образах героїв роману Луїзи Мей Олкотт «Маленькі жінки»	236
Шевченко Наталія Іконізм у творчості Едварда Каммінгса	238
Шевчук Катерина Образ сильної особистості в оповіданнях Джека Лондона	240
Щебетюк Вікторія Проблеми духовності й моралі в художній літературі XIX ст. (на матеріалі роману Н. Готорна «Пурпурова літера»)	242
Ядров Андрій Відображення теми «втраченого покоління» в художній літературі	243
Яцишина Валерія Роман В. Голдинга «Повелитель мух»: от демократии – до тоталитаризма	245
Яцкова Діана Роман Дж.Д.Селінджера «Над прірвою в житті»: історія одного і кожного	247

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Бойко Наталія Методика проведення рольових ігор на уроці англійської мови у середніх класах	250
Верета Валерія Рольові ігри на уроках англійської мови	252

Гаврилюк Світлана Використання кейсової методики для формування умінь усного монологічного мовлення учнів старших класів в ЗНЗ	254
Гайдей Вікторія Формування навичок спілкування засобами проблемно-орієнтованого навчання	256
Глухенька Анна Говоріння як один із провідних засобів формування іншомовної компетенції	258
Грушко Олександра Індивідуально-творчий підхід як основа активізації креативної діяльності сучасного школяра	261
Денисюк Олеся Організація тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції в учнів старшої школи у читанні іноземною мовою	263
Житкевич Вікторія Організація проектної діяльності школярів на уроках англійської мови	265
Захаріна Анастасія Використання автентичного пісенного матеріалу на уроках англійської мови в середній школі	268
Зелінський Віталія Сучасні підходи до використання інформаційних технологій	270
Золоташко Леся Особливості формування комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови	273
Коваль Олена Вправи для формування діалогічних умінь та навичок в учнів середньої загальноосвітньої школи	274
Ковальчук Олександра Технологія аудіовізуального навчання іноземних мов у вищій школі	276
Коломєйцова Владислава Чинники, що впливають на формування компетентності в аудіюванні	279
Коломієць Христина Застосування інтернет-мережі для самостійної роботи учнів	281
Кондратюк Тетяна Особливості діалогічного мовлення та його функції	284
Косаківська Тетяна Деякі поради щодо проведення дискусії на уроці англійської мови в старшій школі	286
Кравець Олександра Вербальні засоби вираження сумніву на граматичному рівні на матеріалі сучасних англomовних художніх творів	288

Крикун Анастасія Роль сучасних англомовних пісенних творів у розвитку мотиваційної сфери підлітків на уроках іноземної мови	290
Ладигіна Юлія Використання мультимедіа технологій у навчанні іноземної мови в школі	292
Лісовик Марія Використання інтернет-ресурсів у формуванні іншомовних діалогічних умінь учнів	294
Луцька Владислава Роль викладача в організації проблемного навчання студентів немовних спеціальностей	296
Любенька Юлія Навчання іншомовного матеріалу як складова формування іншомовної комунікативної компетенції	299
Любчак Євгенія Використання мобільних пристроїв у навчальній діяльності старшокласників	302
Мазур Юлія Ефективність застосування засобів театральної педагогіки у навчанні говоріння учнів середньої школи	304
Максименко Ірина Особливості використання інформаційних технологій на уроках англійської мови	307
Матвійчук Владислав Використання ділових ситуаційних ігор в інтерактивному навчанні іноземної мови	309
Мизинюк Дар'я Використання інтернет-ресурсів в процесі вивчення англійської мови на середньому етапі навчання	311
Мудрак Валерія Особливості використання ігрових форм роботи на уроці іноземної мови	314
Неживенко Віолета Роль та зміст основного етапу роботи з аудіокнигою художнього твору	316
Несміянова Анна Креативні прийоми навчання граматичного матеріалу іноземної мови молодших школярів	317
Первак Вікторія Переваги застосування соціальних мереж у навчанні іноземної мови	319
Петришина Ірина Проектна методика навчання іноземних мов	320
Подуфала Олена Підходи до навчання аудіювання	322
Подуфалова Катерина Інтерактивні технології навчання діалогічного мовлення	324
Приходько Владислав Проблематика відтворення просодичних компонентів на письмі	326
Пшетюк Вікторія Використання інтерактивних методів у навчанні діалогічного мовлення на уроках англійської мови	328

Семчук Марина Психолінгвістичні основи навчання іношомовної лексичної компетенції	330
Сідлецька Тетяна Індивідуалізація навчання при формуванні комунікативної компетенції іноземної мови на немовних факультетах	332
Скакун Марина Підвищення якості вивчення іноземної мови шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях	334
Ткачук Наталія Культурологічний підхід у формуванні міжкультурної компетентності	337
Федоринчик Анна Використання різних засобів наочності у відповідності до етапів засвоєння нових лексичних одиниць	339
Федорук Наталія Етапи роботи з аудіотекстами на уроках іноземної мови в загальноосвітній середній школі	341
Химич Богдана Engagement Strategies Which Promote ELLs' Motivation and Confidence in L2 Writing	342
Цмок Галина Роль і значення діяльнісного підходу на уроці іноземної мови	345
Юрчак Сергій Психологічні аспекти навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови у старшій школі	347
ЗМІСТ	359

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ,
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВИ
ЛІТЕРАТУРИ**

Випуск 3

Тези доповідей та повідомлень
наукової інтернет-конференції
студентів

14 грудня 2017 року

Редакційна колегія:

к.ф.н., доц. Ямчинська Т.І.
к.ф.н., доц. Дробаха Л.В.
к.ф.н., доц. Мельник Т. М.
к.ф.н., доц. Таратута С. Л.
к.ф.н., доц. Яцишин О.М.
к.ф.н., доц. Глазунова Т.В.

Технічний редактор: Матківська В.В.

Підписано до друку 21.12.17.
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 16,18. Обл.-вид. арк. 15,05.
Наклад за замовленням. Зам. №3306.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ТОВ «Друк плюс»

Видавець ТОВ «Друк плюс»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №2180971 від 25.03.2016 р.
21000, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 25.
Тел.: (0432) 46-51-17